

Technická univerzita v Liberci

Hálkova 6, Liberec

Fakulta pedagogická

Doplňkové pedagogické studium



Bakalárska práca

Význam emoční inteligence a možnosti jejího zjišťování a rozvíjení

Meaning of the emotional intelligence and facility of its
assessment and foster

Die Bedeutung emotionelle Intelligenz und die
Möglichkeiten ihre Erhebungen und ihre Entwicklung

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Souběžné doplňkové pedagogické studium

**VÝZNAM EMOČNÍ INTELIGENCE A MOŽNOSTI
JEJÍHO ZJIŠŤOVÁNÍ A ROZVÍJENÍ**

**MEANING OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE
AND FACILITY OF ITS ASSESSMENT AND FOSTER**

**DIE BEDEUTUNG EMOTIONELLE INTELLIGENZ
UND DIE MÖGLICHKEITEN IHRE ERHEBUNGEN
UND IHRE ENTWICKLUNG**

Číslo bakalářské práce: 06–FP–KPP– 005

Autor:

Zuzana Lenčáková

Podpis:

Adresa:

Lidické nám. č. 11

040 22, Košice

SR

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Píša

Konzultant:

Počet

stran	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
57	3	2	24	6

V Liberci dne: 10. 01. 2007

Zadání bakalářské práce.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 10. 01. 2007.

Zuzana Lenčáková

PodĎakovanie:

PodĎakovanie patrí predovšetkým vedúcemu mojej bakalárskej práce pánovi PhDr. Vladimírovi Píšovi, ktorý sa na práci podieľal svojou trpezlivosťou, cennými radami a podnetnými pripomienkami pri tvorbe tejto práce.

Ďakujem aj školám, ktoré mi umožnili prístup k žiakom a prevedenie výskumu (realizáciu praktickej časti). Ďalej by som sa chcela poďakovať aj vysokoškolským študentom, ktorí mi vyplnením dotazníka pomohli zistiť situáciu v skúmanej oblasti.

A samozrejme ďakujem všetkým učiteľom za vyplnenie dotazníka.

V neposlednom rade ďakujem aj mojej rodine a kamarátom za morálnu a emočnú podporu počas písania tejto práce.

Význam emoční inteligence a možnosti jejího zjišťování a rozvíjení

Zuzana Lenčáková

BP–2007

Vedoucí BP: PhDr. V. Píša

Anotácia

Bakalárska práca sa zaoberá problematikou významu emočnej inteligencie. Hlavným cieľom je zistiť význam emočnej inteligencie pre študentov a učiteľov stredných a vysokých škôl. Ako rozvíjať emočnú inteligenciu u stredoškolských študentov.

Prácu tvoria dve hlavné oblasti. Časť teoretická objasňuje jednotlivé pojmy a popisuje stav skúmanej problematiky pomocou spracovania odbornej literatúry. Praktická časť zisťuje postoje 60-tich žiakov stredných škôl; 30-tich študentov vysokej školy; 30-tich stredoškolských učiteľov a 30-tich učiteľov na vysokej škole k emočnej inteligencii na základe dotazníkov. Otázky z dotazníkov pre študentov a učiteľov sú vyhodnocované zvlášť. V diskusii je uvedené zhrnutie výsledkov prieskumu.

Bol zistený súčasný stav emočnej inteligencie v Českom vzdelávacom systéme a sú navrhnuté možnosti zlepšenia znalostí a používania emočnej inteligencie pre študentov a učiteľov.

Kľúčové slová

Emočná inteligencia, empatia, sebauvedomenie, sebapoznanie, emócie, pedagogický výskum

Meaning of the emotional intelligence and facility of its assessment and foster

Abstract

This bachelor thesis is focusing on an emotional intelligence. The main goal of this thesis is to find out a relevance of the emotional intelligence for students and teachers at secondary schools and universities. As a secondary goal, foster of the emotional intelligence is studied.

This work is divided it two main parts. The first part is theoretical. It is summarizing basic terms and it describes the current state of the art. This part was written with a great help of publications listed in bibliography attached to this work. The other part is based on a survey of 60 secondary school students, 30 university students, 30 secondary school teachers, and 30 university teachers. Text is evaluating separately student's and teacher's questionnaires question by question. A brief discussion summarizes survey results.

Author discovered current state of emotional intelligence in Czech education system and proposed process changes to improve emotional intelligence understanding and usage by both students and teachers.

Keywords

Emotions intelligence, empathy, themselves-consciousness, themselves-knowledge, emotion, pedagogic research

Die Bedeutung emotionelle Intelligenz und die Möglichkeiten ihre Erhebungen und ihre Entwicklung.

Zusammenfassung

Die Bachelor- Arbeit beschäftigte sich um die Problematik der Bedeutung der Emotional Intelligenz. Das Hauptziel war die Feststellung der Bedeutung der Emotional Intelligenz für Mittelschul- und Hochschul- Lehrer und Studenten. Wie ist es möglich zu entwickeln die emotional Intelligenz bei der Mittelschulstudenten.

Arbeit ist von zwei Hauptteilen gebildet. Theoretische Teil war mit Hilfe der Bearbeitung

von literarisches Werk der einzelne Begriffen geklärt und der Zustand von getastete Problematik beschrieben. Die praktische Teil untersucht mit Hilfe des Fragebogen die Einstellungen von 60 Mittelschulstudenten, 30 Hochschulstudenten, 30 Mittelschullehrer und 30 Hochschullehrer zur emotional Intelligenz. Die Fragen von den Fragebogen waren für Studenten und für Lehrer besonders bewertet. In der Diskussion was die Zusammenfassung des Ergebnisses von der Forschung gennante.

Es war aktueller Stand von der emotional Intelligenz im Tschechische Bildungswesen festgestellt und die Möglichkeiten der Verbesserung von den Kenntnisse und von der Benutzung der emotional Intelligenz für studenten und Lehrer vorgeschlagen.

Die Schlüsselwörter

Die Emotion Intelligenz, Die Empathie, Die Selbstbenachrichtigung, Die Selbsterkenntnis, Die Emotion, Die pädagogische Erforschung.

Obsah:

ÚVOD	11
1. HISTÓRIA EMOČNEJ INTELIGENCIE V ROKOCH	13
2. EMOČNÁ INTELIGENCIA.....	14
2.1. MODEL EMOČNEJ INTELIGENCIE MSC.....	14
2.2. MODEL EMOČNEJ INTELIGENCIE S. HEINA.....	17
2.3. MODEL EMOČNEJ INTELIGENCIE GOLEMANA	18
2.4. MODEL EMOČNEJ INTELIGENCIE BAR- ONA	20
3. EQ VS. IQ	22
4. ZISŤOVANIE A ROZVOJ EMOČNEJ INTELIGENCIE.....	25
5. EMOČNÝ VÝVOJ.....	25
6. EMÓCIA, POCIT A NÁLADA	29
6.1. EMÓCIE A TEÓRIE EMÓCIÍ	29
6.2. POCITY	32
6.3. NÁLADA.....	33
7. PRAKTICKÁ ČASŤ.....	34
7.1. CIEĽ PRAKTICKEJ ČASTI	34
7.2. PEDAGOGICKÝ VÝSKUM.....	34
7.2.1. Metódy používané v pedagogickom výskume.....	34
7.3. STANOVENIE PREDPOKLADOV A POPIS POUŽITÉHO VÝSKUMU	38
7.4. POPIS SKÚMANEJ VZORKY	39
7.5. PRIEBEH VÝSKUMU	40
7.6. VÝSLEDKY A ICH INTERPRETÁCIA	40
7.7. ZHRNUTIE VÝSLEDKOV PRAKTICKEJ ČASTI A DISKUSIA	53
8. ZÁVER	55

Zoznam skratiek:

Skratka	Význam
EQ	Emočný kvocient
IQ	Intelligenčný kvocient
MSC	Mayer, Salovey, Caruso
PC	Počítač
SŠ	Stredná škola
VŠ	Vysoká škola

Úvod

Už z názvu **Význam emoční inteligence a možnosti jejího zjišťování a rozvíjení** vyplývá, že práce popisuje důležitost určitých schopností jako sú napr. sebazpoznanie, sebamotivácia, empatia, sebauvedomenie, umenie medziľudských vzťahov a možnosti ako tieto vlastnosti rozvíjať. Učiteľ by mal vedieť, študent zas pochopiť, ako vniesť inteligenciu do vedomostí., ako si osvojiť emočné návyky, ktoré sú nápomocné v živote k vyplneniu predsavzatí a naučiť sa ovládať deštruktívne emočné sklony. V súčasnej spoločnosti by mal byť človek schopný ovládať svoje citové pohnútky, vytušiť skryvané city druhého človeka, bez konfliktov zvládať medziľudské vzťahy.

Temperament každého z nás určuje genetická výbava, ktorá obsahuje skupinu emočných charakteristík. Takto vytvorené nervové spojenia sú ale relatívne nestabilné.

Tým, ktorým sa nepodariť zvládnuť citovú stránku svojej osobnosti, vzniká nedostatok emočnej inteligencie, čím vystavuje osobnosť celému množstvu rizík – depresie, surové chovanie, užívanie drog, poruchy prijímania potravy atď. Naopak, citové návyky a postoje, ktoré si osvojíme ako deti doma a v škole sú podkladom pre tvorbu nervových dráh v nezrelom mozgu dieťaťa a určujú tak našu emočnú inteligenciu. To znamená, že detstvo a dospievanie sú kľúčovým obdobím v živote človeka, pretože sa vytvárajú emočné návyky.

Súčasná generácia detí majú omnoho viac citových problémov než generácie predtým. Trpia osamelosťou, depresiami, sú neposlušnejšie, agresívnejšie, impulzívnejšie, nervóznejšie atď.

Dnes je ponechávaná citová výchova náhodne. Jedným z možných riešení je, aby škola vychovávala študentov tak, aby došlo k spojeniu mysle a srdca, umožnila im rozvíjať emočnú inteligenciu.

Ďalšou úlohou dnešnej školy je vštepovať im základné ľudské schopnosti ako je sebaovládanie, empatia, sebauvedomenie, umenie načúvať, riešiť konflikty, spolupracovať. Usilovať o vedomé ovládanie citového života, zamyslieť sa nad

tým ako vniesť inteligenciu do emócií, do ulíc mravy a do spoločenského života zodpovednosť.

Podľa Golemana [6] IQ prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len dvadsiatimi percentami, čo ponecháva celých osemdesiat percent ďalším vplyvom. Ako poznamenal jeden bystrý pozorovateľ: „Postavenie, ktorého človek nakoniec v spoločnosti dosiahne, je v úplnej väčšine určované inými faktormi než je IQ: od spoločenského pôvodu až po šťastie“.

1. História emočnej inteligencie v rokoch

- 1930 - Edward Thorndike popísal koncept sociálnej inteligencie ako schopnosť (rozumieť) vychádzať s inými ľuďmi.
- 1940 - David Wechsler prehlásil, že citové zložky inteligencie môžu byť nevyhnutelnými pre úspech v živote.
- 1950 - Humanistickí psychológovia taký ako Abraham Maslow popisujú ako ľudia môžu budovať emočnú silu (odolnosť).
- 1975 - Howard Gardner publikoval *The Shattered Mind (Roztrieštená myseľ)*, ktorý predstavuje koncept viacnásobnej inteligencie.
- 1985 - Wayne Payne predstavoval termín emočná inteligencia v jeho doktorskej dizertačnej práci „Štúdium emócií: vývoj emočnej inteligencie; samo-integrovanie; spojitosti strachu, trápenia (bolesti) a túžby (teória, štruktúra reality, riešenie problémov, zmenšovanie/zväčšovanie, naladenie/vystupovanie/priebeh emócií).
- 1987 - V publikovanom článku v Mensa Magazine, Keith Beasley použil termín „emočný kvocient“. Bol predložený, ako prvý publikačne použitý termín, aj keď Reuven Bar-On použil tento termín už vo svojej nepublikovanej verzii diplomovej práce.
- 1990 - Psychológovia Peter Salovey a John Mayer publikovali svoj historický článok *Emočná inteligencia* v žurnali *Imagination, Cognition, and Personality*
- 1995 - Koncept emočnej inteligencie je popularizovaný po vydaní publikácie psychológa a vedeckého novinára New York Timesu Daniela Golemana v knihe *Emočná inteligencia: Prečo to môže byť viac ako IQ*. [23]

2. Emočná inteligencia

Existuje niekoľko teórii o emočnej inteligencii. Za základnú a nadradenú všetkým definíciám je však považovaná definícia skupiny MSC.

2.1. Model emočnej inteligencie MSC

Podľa MSC [16] bola emočná inteligencia definovaná ako súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahrňuje schopnosť sledovať vlastné aj cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a jednaní.

Neskôr sa definícia emočnej inteligencie zamýšľaná Mayerom, Saloveyom a ich novým kolegom D. Carusom (čiže skupina MSC) rozvinula do konečnej podoby: „Emočná inteligencia je schopnosť vnímať emócie; vyberať a navodzovať si emócie tak, aby pomáhali mysleniu, porozumieť emóciám a emočnému vyjadreniu a reflektívne emócie regulovať tak, aby podporovali emočný a intelektuálny rast.“ [16]

MSC definovali štyri oblasti mentálnych schopností:

1. identifikácia, vnímanie a interpretácia emócií
2. uľahčenie myslenia emóciami
3. porozumenie emóciám
4. riadenie emócií

Všetky štyri uvedené oblasti definície MSC pracujú ako s emočným sebauvedomením, tak s emočným sebaovládaním. Je tomu tak preto, že platí Carusovo tvrdenie o emočnej inteligencii: „Je veľmi dôležité pochopiť, že emočná inteligencia nie je protikladom bežnej inteligencie, nie je to prevaha hlavy nad srdcom – je to jedinečný priesečník oboch.“ [8]

Ďalej budú podrobnejšie popísané oblasti mentálnych schopností.

Oblasť emočnej inteligencie zahŕňa štyri samostatné emočné schopnosti: [8]

- Vnímanie, hodnotenie a vyjadrovanie emócií.
 - Schopnosť identifikovať emócie ako fyzický stav, pocit a nájsť emócie v myslení.
 - Schopnosť identifikovať emócie v iných ľuďoch, reči, hudbe, zovňajšku, chovaní, vo vzoroch a výtvarnom umení.
 - Schopnosť presného vyjadrovania emócií a potrieb spojených s pocitmi.
 - Schopnosť rozlišovať medzi presným a nepresným, úprimným a neúprimným vyjadrením citov.
- Emočnú pomoc myslenia.
 - Emócie stanovujú priority, ktoré nám slúžia k zameraniu pozornosti na dôležité vyjadrenia.
 - Emócie sú dostatočne prenikavé a prospešné tým, že pomáhajú posudzovať a zapamätávať si za ich účasti.
 - Emočná nálada rytmicky mení individuálne postoje a perspektívy od optimizmu k pesimizmu a podporuje rozmanité zorné uhly a pohľady.
 - Emočné stavy rozdielne podnecujú prístupy k určitému riešeniu problémov tak, ako napríklad šťastie pomáha indukčivnému logickému mysleniu (usudzovaniu) a kreativite.
- Porozumenie a rozbor emócií. Využitie emočných znalostí.
 - Schopnosť pomenovať emócie a rozpoznať vzťahy medzi slovami a emóciami, napríklad medzi spojeniami „mať rád“ a „milovať“.
 - Schopnosť pochopiť význam emócií, že sa vyjadrujú vzhľadom k vzťahom ako napríklad smútok často sprevádzajú straty.
 - Schopnosť porozumenia komplexnosti pocitov: súbežnostiam (paralelám) pocitom lásky a nenávisťi, alebo ich prelínanie (zmiešanie), ako napríklad hrôza je kombináciou strachu a prekvapenia.
 - Schopnosť rozoznať možné prechody medzi emóciami, ako napríklad hnev prechádza v uspokojenie, alebo zúrivosť prechádza v hanblivosť.

- Uvážená regulácia emócií podporujúca emočný a intelektuálny rozvoj.
 - Schopnosť zostať prístupný tým pocitom, ktoré sú príjemné aj tým, ktoré sú nepríjemné.
 - Schopnosť uvážlivo sa zahrnúť alebo sa zbaviť emócií v závislosti na posúdení hodnoty ich vyjadrenia alebo úžitku.
 - Schopnosť uvážene dozeráť na emócie vo vzťahu k sebe a k druhým, ako napríklad rozpoznať ako zrejme, príznačné, významné alebo primerané sú.
 - Schopnosť zvládať emócie svoje a druhých zmiernením negatívnych a obohatením sa o príjemné emócie bez potlačenia alebo zveličovania vyjadrení, ktoré môžu prinášať.

MAYER & SALOVEY & CARUSO [16] predpokladajú, že emočne inteligentní jedinec:

- bude dospeljší v bio-sociálnej rodinnej adaptácii (bude emočne citlivejším rodičom)
- nebude pravdepodobne defenzívny
- bude schopný účinnejšie ovládať emócie (bude ozajstnejšie optimistický a vnímavý)
- bude si vyberať vhodné emočné role
- bude schopný hovoriť a diskutovať o pocitoch
- osvojí si odborné znalosti v jednotlivých emočných oblastiach (estetike, morálnom alebo etickom cítení, v riešení sociálnych problémov, vodcovstva alebo duchovnom cítení)

2.2. Model emočnéj inteligencie S. Heina

Steve Hein považuje emočnú inteligenciu za schopnosť vrodenu, ktorá poskytuje emočnú citlivosť a potenciál pre naučenie sa zdravému riadeniu emočných schopností. Verí, že každé dieťa sa rodí s určitým jedinečným potenciálom schopností emočnej citlivosti, emočnej pamäte, emočného spracovania a emočného učenia. Tieto vrodené zložky tvoria jadro jednej emočnej inteligencie.

Hein navrhuje, aby sme používali pojem emočnej inteligencie (EI) len pre vrodenný potenciál osoby. Pre aktuálne emočné schopnosti a emočné riadenie, navrhuje, aby bol používaný pojem „EQ“, pretože je už často používaný v situáciách, v ktorých sa hovorí o praktických emočných schopnostiach osoby. Ak Hein používa pojem „EQ“, tak nehovorí o číselnom výsledku testu podobnému „IQ“. Pojem „EQ“ reprezentuje relatívnu vrstvu zdravého alebo nezdravého vývoja osobnosti vrodenej emočnej inteligencie (EI).

Heinova interpretácia a výklad jednotlivých oblastí EI:

- Vnímanie, hodnotenie a vyjadrovanie emócií.
- Schopnosť všimnúť si a identifikovať emócie z tváre, tónov hudobných nástrojov a gest (reč tela).
- Kapacita sebavedomia: podstata uvedomenia si vlastných pocitov (vedomia toho, že sa vyskytujú).
- Kapacita emočnej gramotnosti. Byť schopný pomenovať presne pocity vlastné alebo cudzie; byť schopný diskutovať o emóciách a zdieľať to druhým jasne a okamžite.
- Emočná pomoc myslenia.
- Schopnosť začleniť pocity do rozborov, riešenia problémov, usudzovania, a tvorby rozhodnutí.
- Potenciál našich pocitov ovplyvňuje myslenie o tom, čo je dôležité.
- Porozumenie a analýza emócií, využitie emočných znalostí.
- Schopnosť riešiť emočné problémy.

- Schopnosť identifikovať a porozumieť vnútorným vzťahom medzi emóciami, myslením a chovaním. Napríklad v procese nadväzovania vzťahov vedieť, ako emócie môžu ovplyvniť myslenie, ako myslenie môže ovplyvniť emócie a ako emócie môžu riadiť chovanie naše aj druhých.
- Schopnosť porozumieť významu emócií v živote.
- Uvážená regulácia emócií podporujúca emočný a duševný rast.
- Schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastné emócie a šťastie.
- Schopnosť obrátiť negatívne emócie v pozitívne vďaka učeniu a rastu príležitostí.
- Schopnosť pomôcť druhým identifikovať a ťažiť zo svojich emócií.

Zjednodušenie Heinovho výkladu v časti „EQ vs. EI“:

Emočná citlivosť = vnímanie, odhadnutí a interpretácia emócií

Emočná pamäť = obratnosť v emočnom myslení

Emočné spracovanie = porozumenie a analýza emócií, využitie emočných znalostí

Emočné učenie = uvážená regulácia emócií podporujúca emočný a duševný rast

[10]

2.3. Model emočnej inteligencie Golemana

Pôvodná Golemanova definícia znie: „Emočnou inteligenciou sa rozumie schopnosť vyznať sa sám v sebe aj v ostatných, vnútorná motivácia a zvládanie vlastných emócií aj emócií cudzích.“ [7]

Taktiež tvrdí, že: „Nové paradigma nás navádza k vytvoreniu harmonického vzťahu medzi citmi a rozumom.“ [6]

Vysoká úroveň emočnej inteligencie ešte neznamená, že jedinec zvládne jej praktické využitie, znamená len, že príslušným potenciálom disponuje, no ostáva

mu ešte sa príslušným schopnostiam naučiť. Z tohto dôvodu sa rozlišuje pojem emočná kompetencia.

Emočná kompetencia je schopnosť, ktorú možno zdokonaľovať, je to súčasť emočnej inteligencie, predstavujúca potrebný predpoklad úspešného plnenia pracovných a iných úloh. Emočné kompetencie bývajú združené, jedna vychádza z druhej a taktiež zo základných piatich zložiek emočnej inteligencie. Pre vyniknutie v nejakom obore potrebujeme len istý obmedzený počet emočných kompetencií v priemere asi šesť, za predpokladu základnej požadovanej úrovne vo všetkých piatich základných kvalitách emočnej inteligencie. [7]

Stupeň našej emočnej inteligencie podľa Golemana [6] zodpovedá miere, s akou zvládame päť ich základných disciplín:

- sebauvedomenie = vedieť, čo v danom okamihu cítime, vedieť uplatniť vlastné preferencie v rozhodovaní, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, vystupovať s oprávnenou sebadôverou
- sebaovládanie = smerovanie vlastných emócií tak, aby sa stali skôr motorom než brzdou jednania v zmysle smerovania k vytýčeným cieľom. Svedomitosť, schopnosť odložiť uspokojenie v záujme dosiahnutia vzdialenejších cieľov; schopnosť rýchlo sa spamätať z emočného stresu
- motivácia = v duchu najvlastnejších preferencií mieriť k cieľu, s ich pomocou sa snažiť prevziať iniciatívu, sústavne zvyšovať nároky na seba sama a preukazovať odolnosť voči nezdarom a sklamaniam
- empatia = vžiť sa do pocitov druhých, dokázať sa na problémy pozrieť ich očami, mať priateľské vzťahy k čo najširšiemu okruhu osôb
- spoločenská obratnosť = zvládať vlastné emócie, presne odhadovať najrôznejšie spoločenské vzťahy a situácie; dokázať jednať primerane,

vedieť používať spoločenskú obratnosť k presvedčovaniu, vedeniu ľudí,
vedieť ju uplatniť vo vyjednávaní, v záujme spolupráce aj tímovej práce

Ich súhrnná definícia popisuje emočnú inteligenciu ako schopnosť spracovávať emočné informácie, a to znamená hlavne vnímanie, porozumenie, integráciu, a riadenie emócií. Tieto štyri časti emočnej inteligencie sú dôležité, pretože predstavujú emočné procesy v mozgu podobne ako mentálne procesy organizujú myslenie.

2.4. Model emočnej inteligencie Bar- Ona

Iný model emočnej inteligencie predstavil v roku 1980 Reuven Bar-On z Izraela. Teóriu emočnej inteligencie prvýkrát predstavil vo svojej doktorskej práci a neskôr ju doplnil a zhrnul do nepublikovaného rukopisu. V kocke je popis emočnej inteligencie prezentovaný ako súhrn osobnostných, emočných a sociálnych schopností, ktoré zvyšujú schopnosť individua vyrovnať sa s požiadavkami a tlakmi okolia.

Emočná inteligencia je vlastne súhrnom schopností, kompetencií a zručností, ktoré neslúžia k poznaniu, ale ovplyvňujú spôsobilosť byť úspešný tvárou v tvár nátlaku a útrapám. Bar-On sa sústreďuje na emočnú inteligenciu v praxi, na reálny svet (emočne inteligentné chovanie).

Po pokuse definovať zručnosti emočnej inteligencie, vyvinul Bar-On test EQ-i. Test sa zameriava na kompetencie, ktoré neslúžia k poznaniu. EQ-i stanovuje päť oblastí: intrapersonálne (vedomie), interpersonálne (vzťahy), adaptabilitu (toleranciu stresu), riadenie stresu (riešenie problémov) a celkovú náladu (šťastnosť individua).

Pätnásť základných zručností rozdeľuje Bar-On do piatich skupín [7]:

- schopnosti vzťahujúce sa k vlastnej osobe (sebauvedomenie, schopnosť orientovať sa vo vlastných citoch a schopnosť presadzovať vlastné názory a idey);

- schopnosti vzťahujúce sa k ostatným ľuďom (schopnosť pochopiť a rozložiť cudzie pocity, zaujímať sa o ľudí obecne a dokázať nastoliť trvalý vzťah);
- adaptabilita (umenie vyznať sa sám v sebe, presný odhad situácie, flexibilita čo do pocitov a úvah, schopnosť riešiť problémy);
- stratégie k zvládaniu stresu (schopnosť čeliť stresu a zvládať silné emócie);
- plus faktory motivačné a celkovo emočného ladenia (optimizmus, schopnosť tešiť sa zo seba samého aj zo spoločnosti ostatných, pociťovať a vyjadrovať navonok šťastie).

Dr. Bar-On sám vysvetľuje v čom je jeho práca podobná a odlišná Saloveyovi a Mayerovi. Tvrdí, že sa snaží on a skupina MSC vymyslieť poznávacie schémy a skúšajú experimentálne demonštrovať, ako tieto konštrukcie nie sú súčasťou len individuálnej štruktúry osobnosti. Skupina MSC pomerne prvotne definuje radu emočných schopností a potenciál citov (emočnej inteligencie), no Bar-On sa sústreďuje na emočné a sociálne funkcie týchto citov (emočne a sociálne inteligentné city).

Nikto nepochybuje, že emočná inteligencia nemôže byť rozvíjaná. Bar-On hovorí, že kľúčom je zlepšenie výskumu, vývoja a hodnotiacich programov. Predpovedá, že už čoskoro budú viditeľné výsledky týchto prác, že bude vidieť viac prepojení medzi EI, individuálnym (týmovým) výkonom, a skupinovou (organizačnou) produktivitou. Keď budú seriózne výsledky, bude možné presnejšie a so skúsenosťami povedať, čo tieto vzťahy znamenajú, a čo môžu či nemôžu spôsobiť v praxi.

Dr. Salovey ponúka podobný záver kde súhlasí s Dr. Bar-Onom. Verí v príchod desaťročia, v ktorom bude dobrý prevedený výskum demonštrovať, ako emočné zručnosti a kompetencie predpovedajú pozitívne vzťahy vo vnútri rodiny, v škole a v práci. Obaja poukazujú, že emočná inteligencia leží nad psychologickou konštrukciou. Emočná inteligencia bude v budúcnosti cenená rovnako ako teória osobnosti a IQ v minulosti. [3]

3. EQ vs. IQ

Medzi odborníkmi prevláda názor, že emočné schopnosti nie sú protikladom inteligenčných alebo rozumových schopností, skôr sa vzájomne dynamicky dopĺňajú na pojmovej úrovni aj v skutočnom svete. V ideálnom prípade môže človek vynikať v rozumových schopnostiach aj v sociálnych a emočných zručnostiach, ako je tomu u niektorých výnimočných osobností.

Najvýznamnejším rozdielom medzi IQ a EQ je ten, že EQ je omnoho menej geneticky zaťažené, čo poskytuje rodičom a vychovávateľom príležitosť naviazať tam, kde príroda skončila a zväčšiť tak šance dieťaťa na úspech, zatiaľ čo IQ sa považuje za veľmi stabilné už po dosiahnutí šiesteho roku veku dieťaťa. [17]

Ľudia s vysokým IQ, ale s nízkou emočnou inteligenciou (alebo s nízkym IQ a vysokou emočnou inteligenciou), sa vyskytujú relatívne vzácne. Medzi IQ a niektorými aspektmi emočnej inteligencie možno preukázať určitú nie príliš výraznú koreláciu, ktorá je natoľko slabá, že z toho jasne vyplýva, že ide o dve takmer úplne nezávislé entity.

Na rozdiel od už notoricky známeho testovania IQ doposiaľ neexistuje žiadny písomný test, ktorý by určoval výšku emočnej inteligencie. Aj keď prebieha rozsiahly prieskum všetkých súčastí emočnej inteligencie, niektoré z nich, ako napríklad empatiu, možno najlepšie testovať zisťovaním praktických schopností človeka v tejto oblasti, príkladom môžu byť schopnosti rozpoznávať citové stavy z výrazu tváre na videu.

Čistý typ s vysokým IQ (tj. človek, ktorý odsúva emočnú inteligenciu) je takmer karikatúrou intelektuála; veľmi schopný v oblasti myslenia, avšak úplne neschopný vo vzťahoch medzi ľuďmi. Táto charakteristika sa mierne odlišuje u žien a u mužov. Muž s vysokým IQ je typický rozsiahlymi intelektuálnymi schopnosťami a záujmami. Je ctižiadostivý a produktívny, vypočítavý, umienený, a nerobí si sám so sebou starosti. Ďalej má sklon ku kritike, povýšenosti, puntičkárstvu, má zábrany, problémy v sexuálnej oblasti a v zmyslovom prežívaní. Vždy si zachováva odstup, je emočne chladný a ironický.

Oproti tomu muži s vysokou emočnou inteligenciou často trávia čas s priateľmi, nemajú sklony k ustrašenosti či k ustaranému neplodnému premietaniu. Majú sklon pre etické jednanie. A taktiež majú rozvinutú schopnosť viazať sa na ľudí alebo na činnosti a nieť zodpovednosť. Sú súcitní a vo vzťahoch k iným ľuďom starostliví a nesebeckí. Emočný život týchto mužov je bohatý, avšak primeraný; sú spokojní so sebou, s ostatnými aj so spoločenským prostredím, v ktorom žijú.

Žena s vysokým IQ má predpokladanú intelektuálnu sebaistotu, dokáže veľmi dobre vyjadrovať svoje myšlienky a má široké intelektuálne a estetické záujmy. Takéto ženy majú sklon k skúmaniu svojho vnútra, k úzkosti, k neplodnému premietaniu, k pocitom viny. Majú zábrany otvorene prejavovať svoj hnev a preto ho radšej prejavujú nepriamo.

Emočne inteligentné ženy sú oproti tomu otvorené a priamo prejavujú svoje city, asertívne, majú pozitívny vzťah k sebe. Podobne ako muži trávia veľa času s priateľmi, chodia na večierky a žijú spoločensky. Svoje pocity vyjadrujú vhodne (nie prostredníctvom výbuchov emócií, ktoré neskôr ľutujú). Dobre sa prispôbujú stresovým situáciám. Vďaka svojmu spoločenskému nadaniu sa ľahko zoznamujú s novými ľuďmi. Sú sebavedomé, spontánne, otvorene prijímajú zmyslové zážitky. Na rozdiel od žien zameraných výhradne intelektuálne pociťujú len zriedkavo vinu či úzkosť a neskľavajú do neplodného premietania.

Charakteristiky opísaných typov sú pochopiteľne extrémne a v každom človeku sa vyššie uvedené kvality v rôznom pomere zmiešavajú. No môžu poskytnúť predstavu o tom, ako tieto vlastnosti ovplyvňujú charakter človeka. Kvalitou kognitívnej a emočnej inteligencie človeka, je určené do akej miery oba tieto obrazy splývajú. Je to práve emočná inteligencia, ktorá prináša oveľa viac skutočne ľudských vlastností. [6]

Pedagóg Howard Gardner [5], prehlásil, že deti je potrebné povzbudzovať, aby objavovali a rozvíjali formy inteligencie, ktoré sú u nich zvlášť výrazné od prírody. K tomu uviedol sedem typov ľudskej inteligencie: verbálne a matematicko-logické myslenie, hudobné a pohybovo estetické nadanie, priestorová predstavivosť, interpersonálna a intrapersonálna inteligencia.

Interpersonálnu a intrapersonálnu inteligenciu presnejšie analyzovali, predstavili a uviedli americký psychológovia Peter Salovey a John Mayer pod súhrnným názvom emočná inteligencia:

1. znalosť vlastných emócií (napr. zlosť, hanba alebo urazená ješitnosť) a schopnosť pretvárať ich na správne rozhodnutie (profesia, vstup do manželstva apod.)
2. riadenie vlastných emócií, ktoré človeku umožňuje preformovať pocit napätia alebo strachu na pozitívne myslenie
3. schopnosť motivovať sa aj cez pokračujúce prehry a vsugerovať si, že ide vlastne o víťazstvo. Nepotlačovať konflikty, dôrazne bojovať za svoju vec a taktiež neústupne sledovať svoj cieľ, pretože toto sú žiaduce kvality EQ, ktoré zvyšujú našu produktivitu a efektivitu
4. schopnosť zachovať si optimizmus
5. schopnosť niečoho sa aspoň dočasne vzdať
6. schopnosť vžiť, vcítiť sa do situácie druhých ľudí. Empatia, ako každá iná emocionálna schopnosť je vrodená a je možné ju formovať skúsenosťami.
7. schopnosť v medziľudských vzťahoch ovládať citové výbuchy, dobre vychádzať s partnermi a spolupracovať s nimi

Tieto schopnosti vedú k väčšej vzájomnej slušnosti na uliciach a k hlbšiemu porozumeniu medzi ľuďmi.

Ak sú vyššie uvedené schopnosti rozvíjané u detí, tieto deti nie sú potom toľko náchylné ku kriminalite, násiliu a narkománii. [21]

4. Zisťovanie a rozvoj emočnej inteligencie

Prvé pokusy o test emočnej inteligencie vyvinula skupina MSC. Test, ktorý by sa bežne používal na jej zisťovanie neexistuje. Všetky testy, kde je treba vyjadriť city, poukazujú len na schopnosť slovného vyjadrenia, nehovoria o citoch samých. Využíva sa zisťovanie určitých schopností, rozpoznávanie nálad podľa výrazov tváre na obrázkoch.

Dôvodov prečo nebol ešte zostavený univerzálny test na meranie emočnej inteligencie je mnoho. Niektoré z nich sú, že schopností, ktoré by mali byť testované je priveľa. Zatiaľ sa testujú len schopnosti samostatne, ako napríklad už vyššie spomínané rozpoznávanie nálad.

Kvality emočnej inteligencie sa dlhodobo vyvíjajú, sú naučiteľné. Základným kameňom k rozvoju emočnej inteligencie je sebauvedomenie. Rozpoznávať uvedomovať si emócie, nálady. Tým sa vytvára možnosť lepšie pracovať s emóciami, meniť ich a vďaka ich zvládnutiu a skorému rozpoznanu sa aj správne rozhodovať. Zvýšením emočnej inteligencie vedie ku zlepšeniu vnímania reality a tým pádom k zvýšeniu zodpovednosti, schopnosti motivácie, sebamotivácie. Prispieva k otvorenej komunikácii a porozumeniu. Vzťahy sú hlbšie a ozajstnejšie, ľudia sú si bližší. Rozvoj a tréning emočnej inteligencie prináša pochopenie základných mechanizmov ľudského správania.

5. Emočný vývoj

V tejto kapitole sa budem zberať emočným vývojom pubescentov a adolescentov, sú tu najvýznamnejšie zmeny už spomínaných emočných schopností.

Dospievanie je spojené s hormonálnou premenou, tá stimuluje zmeny v oblasti citového prežívania. Prejavujú sa kolísavosťou emočného ladenia,

väčšou labilitou, tendenciou reagovať precitlivo aj na bežné podnety, dráždivosťou a nárastom emočného zmätku. Pubescent stráca bývalú citovú istotu a stabilitu.

Emočné reakcie pubescentov sú v porovnaní s ich predchádzajúcimi prejavmi nápadnejšie a tiež sa zdajú byť vo vzťahu k vyvolávajúcim podnetom menej primerané. Aj keď môže byť ich citové prežívanie dosť intenzívne,ávajú skôr krátkodobé a navyše premenlivé. Vzhľadom k tomu možno veľmi ťažko predpovedať, akým spôsobom zareagujú nabudúce.

Zmena vlastných pocitov dospievajúcich často prekvapí, ich premeny nálad a prežívanieáva aj pre nich samotných skôr nepríjemné. Pretože nepoznajú a nie sú schopní si vysvetliť ich príčinu, reagujú na svoje vlastné pocity podráždene a rozmrzelo, ako na niečo čo ich obťažuje. Sekundárnou reakciouáva ďalšie zhoršenie nálady a výkyvy v správaní, ktoré pôsobia na ich okolie rušivo.

Zmena emočného prežívania sa navonok môže prejavovaťväčšou impulzívnosťou a nedostatkom sebaovládania.

Pubescenti venujú svojim pocitom a ich prežívaniu väčšiu pozornosť, majú tendenciu svoje vlastné pocity analyzovať a uvažovať o nich. Emočný egocentrizmus je podobný vzťahu k vlastným myšlienkam, dospievajúciávajú presvedčení, že nikto iný nemôže tak intenzívne prežívať svoje pocity, veria, že ich pocity sú výnimočné. Zároveňávajú uzavretejší a introvertnejší, než boli predtým. Pre obdobie dospievania je typická nechť prejavovať svoje city navonok, ubúda infantilná citová bezprostrednosť a otvorenosť, dospievajúci považujú svoje prežívanie za intímnu súčasť vlastnej osobnosti a nie sú ochotní zdieľať ich s niekým iným. Často sa snažia nedávať najavo, ako sa cítia, hlavne pokiaľ ide o negatívne pocity smútku, poníženosti, trápnosti apod. Vo svojich pocitoch sami nemajú jasno, niekedy ich nevedia dobre slovne vyjadriť a navyše obávajú sa nepochopenia, výsmechu alebo sa len hanbia. To ich vedie k uvedomeniu si skutočnosti, že medzi tým, čo ľudia prežívajú a ako sa prejavujú, môže byť značný rozdiel.

Zvýšené sebauvedomovanie, neistota a kumulácia kritických reakcií iných ľudí vedie k navodeniu častejších a veľa krát aj hlbších negatívnych emócií, afektívnych rozladení. Neistota sa môže meniť na úzkosť, dospievajúci majú väčší sklon k prežívaniu smútku, ale aj k zlosti, znechuteniu či komplexnému negativizmu voči všetkému možnému, vrátane seba samého. V období dospievania sa zvyšuje tendencia k premieľaniu vlastných pocitov, k ulpievaniu na probléme a opakovanému rozoberaniu negatívnych pocitov, k tzv. emočnej ruminácii. Prílišné zameranie na vlastné emócie obyčajne vedie k prehlbovaniu ich intenzity aj k dlhodobejšiemu pretrvávaniu. Zvyšuje sa sklon k neschopnosti pociťovať radosť, zlej nálade aj depresívnemu ladeniu a v súvislosti s tým vznikajú ďalšie problémy, väčšinou interpersonálneho charakteru. [22]

V tomto veku emócie ako základný prostriedok hodnotenia, resp. sebahodnotenia, neprinášajú príliš validné informácie, ale za to predstavujú dôležitú skúsenosť, s ktorou sa musí dospievajúci vyrovnávať. Nemožno spochybniť ich motivačný význam, môžu viesť k rôznemu chovaniu, ktorého dôsledky slúžia ako užitočná spätná väzba, ktorá vedie k následnej korekcii aj v emočnej oblasti. [19]

S emočnou nevyrovnanosťou a celkovou neistotou dospievajúcich súvisia výkyvy v sebahodnotení. Neistota a zraniteľnosť sebaúcty sa prejavuje precitlivosťou na prejavy iných ľudí, ktoré bývajú, nie úplne adekvátne, interpretované ako urážlivé alebo nepriateľské. Správanie dospelých môže byť menej empatické, ale často stačí, aby nepovažovali problém za dôležitý, nemali čas, či nevhodne žartovali a pubescent zareaguje podráždene. Vzťahovosť dospievajúcich je výrazom osobnej neistoty, je to typické pre obdobie zásadnejšej premeny vlastnej identity. V tejto dobe narastá aj negativizmus, nepriateľský postoj voči sociálnemu okoliu (hostilita) a agresivita, zvyšuje sa počet subjektívne vnímaných interpersonálnych problémov, ktoré navyše bývajú hodnotené ako závažnejšie, než v skutočnosti sú. [22]

Reakcie iných ľudí na ich chovanie poskytujú dospievajúcim spätnú väzbu. Sú to informácie, ktoré nemusia byť lichotivé, naopak, často bývajú kritické a týmto ešte viac zvyšujú ich neistotu a zhoršujú sebahodnotenie.

Ale môžu mať aj pozitívny význam, pretože pôsobia korektívne. Ukazujú, aké sú sociálne bariéry novej role v zmysle akceptovateľnosti určitých prejavov. V tomto zmysle saturujú potrebu orientácie tak, ako ju naplňovali výchovné zásahy v detstve. Svet, v ktorom adolescenti žijú, sa objektívne nezmenil, no jeho subjektívny obraz je iný, má odlišný osobný význam, takže aj inak pôsobí. So všetkými nepríjemnými pocitmi sa musí dospievajúci nejaký spôsobom vyrovnáť a k tomu používa rôzne obranné stratégie.

V období dospievania, rovnako ako kedykoľvek inokedy, keď má dôjsť k zásadnejšej premene osobnosti, funguje tzv. mechanizmus kyvadla. [15] Pubescent, ktorý dosiahol zrelšej úrovne, sa ešte občas vracia k detskému chovaniu alebo infantilnému spôsobu riešenia situácie. Zaoberá sa hrou, ktorú by inokedy sám skritizoval ako detinskú, alebo sa vracia k svojim obľúbeným detským hrám, či sa rozpráva s rodičmi tak ako predtým atď. Deje sa tak v dobe, kedy sa nová varianta ešte dostatočne nezafixovala a je preto subjektívne náročnejšia než starý spôsob. Návrat do vývojovo nižšej fázy, aj keď len krátkodobý umožňuje relaxáciu a prežitie aspoň chvíľkového pocitu istoty.

Vtedy keď je dospievajúci vystavený väčšej záťaži, ktorú nezvláda, stáva sa jednou z možných obrán regresie na nižšie vývojové štádium. Miera regresie býva priamo úmerná subjektívnej závažnosti záťaže. Trvá tak dlho, ako jedinec vzhľadom k svojej osobnostnej zrelosti a vyrovnanosti potrebuje.

Únik do fantázie býva častou obrannou reakciou v dospievaní. Umožňuje odpútanie od reality a aspoň symbolické zvládnutie najrôznejších situácií, ktoré pubescent nedokáže reálne riešiť, alebo prežitie rolí, ktoré nemožno prežiť v skutočnosti. Fantazijná produkcia umožňuje nezáväznú experimentáciu s rôznymi variantami aktuálne nerealizovateľných situácií. Tato aktivita môže byť prínosná aj ako príprava pre rozvoj nových zložiek identity. Pubescent nemusí v tomto prípade rešpektovať žiadne obmedzenia. Priebeh diania je závislý len na jeho vôli, takže môže vytvárať rovnováhu ku skutočným, ale už menej prijateľným skúsenostiam. Nemusí rešpektovať zákony logiky a môže prekračovať hranicu času anticipáciou (predvídaním) budúceho príbehu (alebo budúcej identity). [22]

Ku koncu adolescencie dochádza k stabilizácii emočného prežívania, starší adolescenti nebývajú tak citovo labilní a náladoví. Dôvodom je hormonálne vyrovnanie a adaptácia organizmu na pohlavnú dospelosť. Okrem toho je citová expanzia ranného dospievania usmerňovaná skúsenosťou, pôvodného nadšenia ubúda, mnohé prežívanie pocitov prestáva byť neznáme a prekvapujúce, nabieha nový stereotyp. Túto fázu možno označiť ako „obdobie vytriezvenia“ signalizujúcu nástup realizmu mladej dospelosti. [11]

6. Emócia, pocit a nálada

Emočná inteligencia sa skladá a vychádza z emócií. Je dôležité vedieť rozdiely medzi emóciou, pocitom a náladou a taktiež kde tieto emócie vznikajú.

6.1. Emócie a teórie emócií

Emócia je kladné alebo záporné prežívanie vzťahu k iným osobám, k sebe samému, k predmetom a udalostiam vonkajšieho sveta a k vnútorným procesom v organizme. Je možnosť zisťovania intenzity a času trvania emócie. Taktiež by sa dala definovať ako duševné, citové pohnutie. [9]

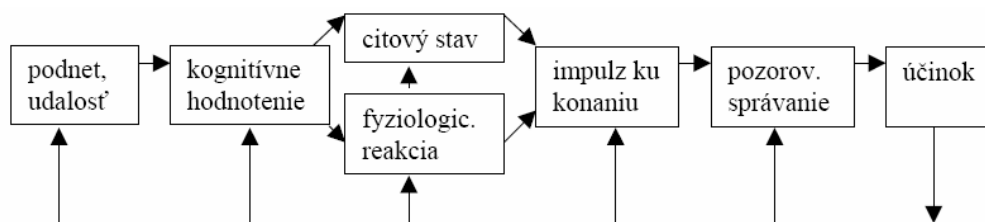
Plutchikova teória emócií

Je mnoho teórií, ktoré sa zaoberajú vznikom emócií. Najvplyvnejšou teóriou v súčasnosti je psychoevolučná teória emócií Róberta Plutchika. Podstatou tejto teórie je model primárnych emócií a ich zmiešaviny.

Podľa Plutchika majú emócie genetický základ, vznikli v procese evolúcie prírodnou selekciou životne úspešných adaptívnych mechanizmov a ich postupným zdokonaľovaním, a ako také sú formou adaptácie. Fylogeneticky (týkajúci sa príbuznosti organizmov) sa vyvinulo osem primárnych emócií, ktoré sú vrodené, všetky ostatné sú od nich odvodené ich miešaním.

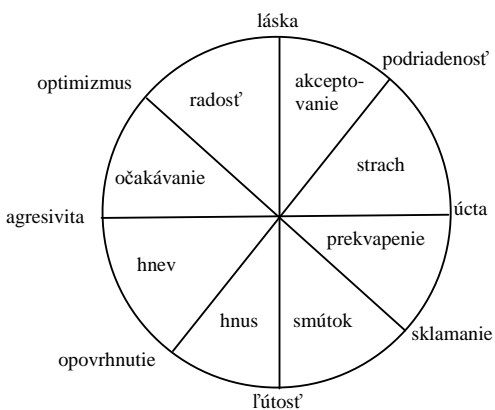
Plutchik podáva túto definíciu: „Emócia je uzavretý komplexný priebeh reakcií na podnet; zahrňuje kognitívne hodnotenie, zmeny v subjektívnom prežívaní, aktiváciu autonómneho a centrálného nervového systému, impulzy k jednaniu a chovaniu, ktoré je určené k tomu, aby pôsobilo na podnet, ktorý uvoľnil komplexnú sekvenciu.“ Obr.1

Väčšina uvedených fáz sekvencie prebieha pod úrovňou vedomia preto si ľudia nemusia byť vedomí toho, prečo reagujú emocionálne a tiež „kognitívne zhodnotenie“ situácie nemusí byť uvedomované pretože u primárnych emócií prebieha akosi automaticky.



Obr. 1 Sekvenčný model emócií [20]

Sekundárne emócie sú odvodzované z primárnych ich miešaním, čo sa deje hlavne v situácii, ktorá je neurčitá (v takomto prípade sa hovorí o „zmiešaných pocitoch“, ako sú napr. rozpaky). Miešaním primárnych emócií vznikajú dyády, resp. triády emócií ako jednotný komplex emočného zážitku. Takúto dyádu predstavuje napr. hanblivosť, ktorá je zmiešaninou strachu a hnusu zo seba samého. Plutchik toto zmiešanie ilustruje na schéme kruhového usporiadania primárnych emócií (primárne emócie sú uvedené vo vnútri kruhu a dyády na obvode). Obr.2



Obr.2 schéma kruhového usporiadania primárných emócií

Okrem primárnych dyád rozlišuje ešte ďalšie zmiešaniny, sekundárnej a terciálnej dyády, z ktorých je uvedených niekoľko príkladov:

Sekundárne dyády: $\text{radosť} + \text{prekvapenie} = \text{potešenie (delight)}$

$\text{prekvapenie} + \text{starosť} = \text{rozpaky, sklamanie}$

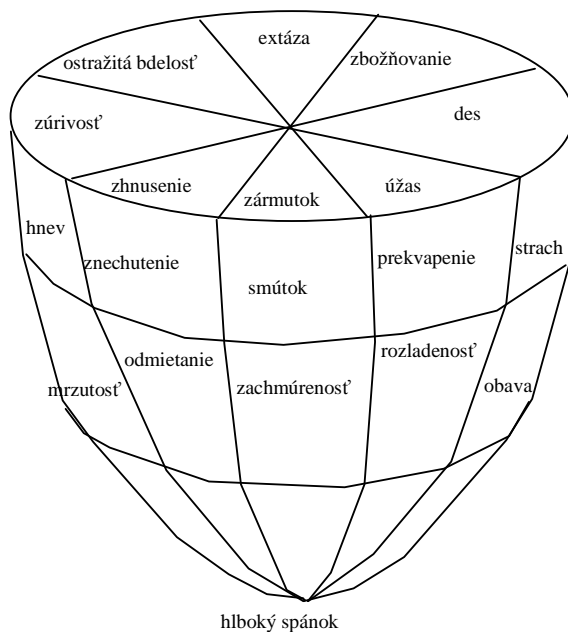
$\text{starosť} + \text{očkávanie} = \text{pesimizmus}$

Terciálne dyády: $\text{hnev} + \text{prekvapenie} = \text{pohoršenie, nenávisť}$

$\text{očkávanie} + \text{akceptovanie} = \text{fatalizmus}$

$\text{radosť} + \text{strach} = \text{vina [12]}$

Trojdimenziálnym štruktúrnym modelom (obr. 3) vyjadruje Plutchik vzťahy medzi emóciami. Kruh určuje mieru podobnosti emócií a polaritu, protikladnosť v tomto kruhu. Vertikálna dimenzia reprezentuje intenzitu emócií. Toto teleso je analogické so schémou kruhového usporiadania primárných emócií.



Obr.3 Plutchikové teleso emócií

Plutchik predpokladá, že existuje osem základných emócií v štyroch bipolárnych pároch. Tento model zahŕňa myšlienku, že určité emócie sú primárne a iné sú odvodené alebo sú zmesou iných primárnych emócií. [19]

6.2. Pocity

Všetky emócie vytvárajú pocity pokiaľ je jedinec v bdelom stave. Nie všetky pocity majú pôvod v emóciách.

Pocity sú senzory (čidlá) zisťujúce zhodu alebo nezhodu medzi povahou a okolím. Podľa Damasia [2] je povahou myslený súbor vlastností, ktoré sme zdedili v balíčku geneticky vyprojektovaných úprav, tak získaných v priebehu individuálneho vývoja na základe vzájomného pôsobenia sa svojím spoločenským okolím, nech už vedomého a zámerného alebo nie. Pocity spolu s emóciami, z ktorých pochádzajú, slúžia ako vnútorní sprievodcovia a pomáhajú človeku

komunikovať s ostatnými ľuďmi, pre ktorých sú taktiež sprievodcami. Pocity nie sú ani nehmotné, ani nepostihnuteľné.

Pocity dávajú človeku náhľad na organizmus v plnom biologickom rozmachu, poskytujú odraz mechanizmov vlastného života, keď sa zaoberajú svojou činnosťou. Ak by nebolo možné vnímať telesné stavy, vnútorne smerujúce k radosť alebo k bolesti, jedinec by neprežíval blaženosť ani utrpenie, nepoznal by túžbu ani zľutovanie, tragédiu ani slávu.

Pocit závisí na prirovnaní obrazu vlastného tela k obrazu niečoho ďalšieho, napríklad k vizuálnej predstave tváre alebo sluchovej predstave melódie

Definície emócie a pocitu nie sú tradičné, mnoho autorov tieto slová vzájomne voľne zamieňajú alebo sú názoru, že pocit by sa nemal používať vôbec. Podľa nich by sa mala rozlišovať v emócii jej expresívna a zážitková časť. [2]

6.3. Nálada

Stály psychický stav s priemernou alebo slabou intenzitou, ktorý je relatívne dlhotrvajúci sa nazýva nálada. Sprewádza prežívanie a činnosť človeka. Tvorí ho kladné alebo záporne emočné pozadie psychiky jedinca. Nálada nie je emočnou reakciou na bezprostredné pôsobenie určitých udalostí ako je to u situačných emócií a afektov, ale je reakciou na ich význam pre človeka v súvislosti s jeho záujmami, očakávaniami a celkovými životnými plánmi. Utvorené nálady ovplyvňujú emočné reakcie na udalosti, a tak usmerňujú myslenie, vnímanie a správanie človeka. Podľa toho ako si človek uvedomuje príčinu, ktorá určitú náladu vyvolala, prežíva ju buď ako difúzne celkové emočné pozadie (napr. sklúčenosť), alebo ako výrazne vymedzený stav (smútok či radosť apod.). Dôležitou úlohou výchovy a seba výchovy je schopnosť kontrolovať svoje nálady, nájsť a osvojiť si spôsoby ich vedomej korekcie. Patologickú príčinu nálad môžu mať bezdôvodné výkyvy nálad, môžu byť podmienené vlastnosťami ako je zvýšená úzkostlivosť, labilita atď. [18]

7. Praktická část

7.1. Ciel' praktickej časti

Cieľom praktickej časti je zistiť pomocou pedagogického výskumu postoje a názory študentov a učiteľov stredných a vysokých škôl na tému emočnej inteligencie a jej významu.

7.2. Pedagogický výskum

Existuje niekoľko charakteristík pedagogického výskumu, nie je možné ho vystihnúť jedinou definíciou. Podľa Průchy [14] je jeho účelom systematicky popisovať, analyzovať a objasňovať rôzne druhy edukačnej reality. Je to vedecká činnosť pedagógov zameraná na vytvorenie poznatkov o javoch, ktorými sa zaoberajú.

Z čoho vyplýva existencia rôznych druhov a rôznych funkcií pedagogického výskumu, tab. 1.

7.2.1. Metódy používané v pedagogickom výskume

Metóda sa vo vedeckom výskume chápe ako systém princípov a predpisov, ktoré vo svojom súhrne podávajú návod ako musí výskumný pracovník postupovať k dosiahnutiu nových poznatkov.

Technika sa chápe ako konkrétny, presne stanovený nástroj na analýzu, zhromažďovanie, či vyhodnocovanie dát výskumu.

Metóda podľa tejto definície vymedzuje širší a komplexnejší postup výskumu a technika sa týka len určitej špecifickej časti v tomto postupe.

V tabuľke tab. 2 sú uvedené metódy a techniky tak, ako ich uvádza. [14]

Rozlišovacie kritérium	Druhy výskumu
podľa stupňa všeobecnosti konkrétnosti	základný aplikovaný
podľa vzťahu k realite	teoretický empirický
podľa zamerania na bezprostredné využitie	akčný
podľa typov výskumných prístupov a metód	experimentálny observačný longitudinálny prierezový komparatívny historický prognostický interdisciplinárny medzinárodný interkultúrny
podľa charakteru interdisciplinarity	pedagogicko-psychologický sociopedagogický lingvodidaktický (a iný odborový) psychodidaktický
podľa účelovosti	deskriptívny (popisný, diagnostický) explikatívny exploratívny (heuristický) evaluačný
podľa prostredia realizácie výskumu	laboratórny terénny
podľa rozsahu výskumu	pilotný (pilotáž, sonda)
podľa počtu výskumných pracovníkov	individuálny týmový inštitucionálny (fakultný, ústavný ai.)

Tab.1. Druhy pedagogického výskumu

Metódy	Techniky
pozorovanie	testovanie
experiment	sociometrické techniky
dotazník	obsahová analýza
rozhovor	sématický diferenciál
evaluácia	asociačné techniky
prípadová štúdia	delfská metóda
analýza produktov	biografia
metaanalýza	(autobiografia)
scientometrická metóda	

Tab. 2. Hlavné metódy a techniky pedagogického výskumu

Pozorovanie je metóda, kde pri jej aplikácii je potrebné dodržať radu podmienok a z toho dôvodu je možné ju pokladať za náročnú. Ako konkrétne pozorovať, záleží na účele výskumu, charaktere pozorovaných subjektov, či pozorovaného javu. V prípade výskumu, ktorým sa zaoberá táto práca nie je možné použiť metódu pozorovania práve vzhľadom na rozsah a účel získavaných dát z časového a praktického dôvodu.

Experiment definuje Průcha [14] v pedagogickom výskume ako metódu systematického overovania vedeckých hypotéz. Podstata tohto overovania tkvie v tom, že sa zisťujú dôsledky určitých zmien zavedených zámerne do určitého skúmaného javu, či procesu. Metóda je jednoznačne vhodná pre riešenie problému v tejto práci, ale nebola použitá z časových dôvodov.

Dotazník býva definovaný ako metóda pre hromadné zhromažďovanie dát pomocou písomne zadávaných otázok. Jeho použitie má celú radu výhod, preto sa budeme zaoberať touto oblasťou bližšie. Požiadavky, ktoré by mal dotazník spĺňať možno zhrnúť takto:

- správna konštrukcia dotazníka – položky (otázky, výroky) formulované tak, aby boli zrozumiteľné a svojím významom jednoznačné

- úmerný rozsah dotazníka – ohľad na schopnosť respondentov sústrediť sa po určitú dobu na vyplňovanie dotazníka, nepreťažovanie dotazníka neúmerne veľkým počtom otázok
- spôsob zadávania dotazníka – najlepším spôsobom je, keď dotazník zadáva sám výskumný pracovník a respondenti ho vyplňajú v jeho prítomnosti, inak je nutné zadávateľov dobre inštruovať o jednotnom spôsobe zadávania

Typy dotazníkov uvedených v [14]:

1. jednoduchý dotazník typu otázka – odpoveď
2. dotazník kombinovaný so škálou
3. dotazník kombinovaný s viacstupňovou škálou
4. dotazník so škálou rozlišujúcou aktuálny a preferovaný stav
5. dotazník s technikou sémantický diferenciál

Rozhovor patrí k najpoužívanejším metódam v pedagogickom výskume. Býva definovaný ako metóda dotazovania, pri ktorej je dotazovaná osoba vedená otázkami k predávaniu určitých informácií. Je to obdoba dotazníka, od ktorého sa odlišuje tým, že je založená na hovorenej komunikácii medzi pýtaným a pýtajúcim sa.

Evaluácia v pedagogickej teórii a výskume znamená zisťovanie, meranie, porovnávanie a vysvetľovanie dát, ktoré charakterizujú stav, kvalitu a efektívnosť vzdelávacej sústavy alebo iných komponent.

Sociometria sa aplikuje pre zisťovanie a vyhodnocovanie sociálnych vzťahov a preferencií pre pedagogické účely. Je to metóda a súbor techník kvantitatívneho popisu javov, ktoré majú v podstate kvalitatívnu povahu. Tento prístup bol vytvorený a je zdokonaľovaný v sociálnej psychológii.

Prípadová štúdia je v empirickom pedagogickom výskume metóda, pri ktorej je skúmaniu podrobených len niekoľko alebo dokonca iba jeden subjekt alebo jav edukačnej reality. Skúmaný prípad je detailne popísaný a vysvetlený, takže dochádza k takému typu objasnení, aký nie je možné dosiahnuť v hromadnom súbore pri skúmaní tých istých subjektov, či javov. Výhodou je možnosť hlbšieho

poznania prípadu, nevýhodou je obmedzenosť, či nemožnosť zovšeobecniteľnosti výsledkov alebo záverov.

Analýza edukačných produktov je metóda zameraná na skúmanie vlastností, štruktúry a obsahu rôznych písaných alebo hovorených textov a neverbálnych komunikátov vytvorených v edukačnej sfére. Vedľa vyššie uvedených metód, zameriavajúcich sa pri svojej aplikácii na samotné subjekty edukačných procesov, sa táto metóda zameriava na skúmanie informácií, ktoré sú vytvárané týmito subjektmi alebo inými subjektmi nezúčastnenými priamo v daných edukačných procesoch.

Metaanalýza, ďalšia používaná metóda, vznikla z potreby orientovať sa v stále rastúcej informačnej explózii publikovaných výskumných výsledkov. Je to metóda porovnávania, vyhodnocovania a integrácie výskumných výsledkov publikovaných o určitej téme, problematike apod.

Scientometrická metóda je blízkou k metóde metaanalýzy. Je to meranie stavu, vlastností a trendov vývoja určitej vedeckej disciplíny alebo určitej časti vedeckej produkcie. Slúži k zhodnoteniu vedy samej.

7.3. Stanovenie predpokladov a popis použitého výskumu

Bolo stanovených 6 hypotéz:

- **H1:** stredoškolskí učitelia budú viac informovaní o emočnej inteligencii (vzhľadom k počtom absolvovaných školení) než vysokoškolskí učitelia.
- **H2:** učitelia budú bez problémov schopní komunikácie.
- **H3:** učitelia sa budú spravidla správať slušne.
- **H4:** vysokoškolskí študenti budú mať častejšie správnu predstavu o emočnej inteligencii (čo je jej obsahom) oproti študentom 1. ročníkov strednej školy.

- **H5:** študenti sa nebudú správať za každú cenu slušne.
- **H6:** viac ako polovica študentov bude sledovať televíziu vyše 12 hodín za týždeň.

Z preštudovanej literatúry vyplýva, že emočná inteligencia, nie je veľmi známa, prinajmenšom sa zatiaľ nedostala do podvedomia širokej verejnosti ako rozumová inteligencia. Najpodstatnejšia ale je jej dôležitosť a potreba v každodennom živote človeka. Pochopenie jej významu a potreba rozvíjať ju. Vedieť ako ju využiť vo svoj prospech a prospech okolia. Podrobnejším popisom sa zaoberá teoretická časť.

V experimente boli zisťované postoje k schopnostiam obsiahnutých v emočnej inteligencii, jej význam a pohľad študentov ako aj učiteľov na danú problematiku.

Pre účely výskumu bol zostavený dotazník. Jeho použitie je výhodné z hľadiska časovej nenáročnosti získania väčšieho množstva dát, možnosť spracovania dát štatistickým vyhodnotením a porovnaním.

Neštandardizované dotazníky obsahujú otázky typu otázky so škálou a taktiež typu otázka – odpoveď.

Štruktúru dotazníka možno rozdeliť do dvoch častí: zisťovanie niektorých schopností a možnosti rozvíjania emočnej inteligencie; informácie a názory na emočnú inteligenciu.

7.4. Popis skúmanej vzorky

Výskum bol prevedený na dvoch skupinách. Prvú skupinu tvorili študenti stredných a vysokých škôl. Jednalo sa o študentov prvých ročníkov, kde je potrebné brať do úvahy istý vplyv návykov zo základných škôl, štvrtých ročníkov stredných škôl (gymnázia) a študenti vysokej školy (Technická univerzita v Liberci) mimo študentov prvých ročníkov z dôvodu adaptácie na nové prostredie a ešte značný vplyv návykov zo strednej školy.

Druhú skupinu tvorili učitelia stredných škôl a Technickej univerzity v Liberci.

Skupiny sú zaujímavé pre porovnanie postojov, schopností, znalostí emočnej inteligencie.

Dotazník vyplňovalo z prvej skupiny z radu študentov SŠ z každej podskupiny 30 respondentov (dva ročníky), z vysokoškolských študentov 30 respondentov celkovo. Z druhej skupiny 30 respondentov z oboch podskupín (SŠ a VŠ).

Týmto získame názory a pohľady, ktoré sú rozdielne z pohľadu stredoškolákov, kde je medzi respondentmi trojročný vekový rozdiel a rozdiel pri nástupe do školy a už zabehnutého študenta pripravujúceho sa na maturitnú skúšku. A názory a pohľady vysokoškolských študentov. A taktiež aké sú rozdiely z pohľadu stredoškolských a vysokoškolských učiteľov.

7.5. Priebeh výskumu

Na výskum bol použitý neštandardizovaný dotazník. Z toho dôvodu bol prevedený predvýskum. Dotazník pre študentov bol predložený 5-tim študentom a taktiež dotazník pre učiteľov 5-tim učiteľom zo SŠ aj VŠ celkovo. Účastníci predvýskumu formulovali svoj názor na formuláciu a zrozumiteľnosť otázok. Po úpravách boli dotazníky predložené študentom a učiteľom.

7.6. Výsledky a ich interpretácia

Prehľad výsledkov prieskumu je uvedený v prílohách. Ďalej budú detailnejšie rozobrané jednotlivé otázky, dôvody ich polozenia a výsledky. Kvôli porovnaniu výsledkov boli vo väčšine prípadov použité klasické štatistické postupy.

Je potrebné poznamenať fakt, že je značný rozdiel medzi študentmi v Českej republike a v USA. Americkí študenti sú viac samostatní. Odchádzajú študovať mimo domov pomerne v mladšom veku ako študenti u nás. Skôr sa osamostatňujú. Tým sa líšia aj názory a pohľady na danú problematiku. Táto práca je zameraná len na tunajších študentov.

Dotazník pre študentov

1) Sledujete TV viac než 12 hodín týždenne?

Pasívne trávenie času prispieva k rozvoju emočných schopností len minimálne. Sledovanie filmov zobrazujúcich násilie je zvlášť problematické u detí, ktoré majú problémy s ovládaním svojho hnevu. [17]

Na túto otázku z 1. ročníka SŠ kladne odpovedalo 10 študentov, ktorí v priemere sledujú televíziu 18 hodín, deviati študenti 4. ročníka SŠ sledujú v priemere 15 hodín televíziu a 3 študenti vysokej školy sledujú televíziu v priemere 19 hodín, čo je síce najviac, ale respondentov je najmenej v porovnaní s počtom respondentov zo strednej školy (viď graf; príloha E).

Z toho vyplýva, že asi tretina študentov stredných škôl trávi väčšinu času pred televíznou obrazovkou, čo je pomerne dosť veľa.

2) Mohol/a by ste odhadnúť koľko percent z Vášho sledovania médií (TV, kino, PC, hry) tvoria akčné filmy, videohry plné agresivity a násilia?

Aj keď nie je dokázané, že sledovanie akčných filmov plných násilia, alebo hranie podobných počítačových hier vyvoláva u detí agresivitu, je isté, že to otupuje ich vnímanie pocitov a záujmu o druhých.

V tejto otázke obstáli s najvyšším percentuálnym priemerom študenti VŠ (23,1 %). Vyššie percentuálne hodnoty figurovali na dotazníkoch, ktoré vyplňali študenti, než tie, ktoré vyplnili študentky VŠ. Percentuálny priemer

stredoškolských študentov 1. ročníkov je 18,6 % a 4. ročníkov 15,9 % (viď tabuľka výsledkov; príloha C).

V dnešnej dobe sa s násilím človek stretáva takmer každodenne, podľa dotazníka sa mu väčšina študentiek snaží vyhnúť, no čo sa týka študentov, tí viac hrajú bojové hry alebo sledujú akčné filmy.

- 3) Používate PC ako bežnú pomôcku (k hľadaniu informácií na internete, k práci do školy apod., nezahrňuje sa do toho sledovanie filmov, či hranie hier)?

Istú dobu sa psychológovia a sociológovia domnievali, že počítače a počítačové hry majú na vývoj dieťaťa škodlivý vplyv, ale zdá sa, že opak je pravdou. Deti aj dospelí nachádzajú nové spôsoby využitia počítačov a služieb s nimi spojenými, ktoré v skutočnosti zvyšujú emočné schopnosti. [17]

Tu je zaujímavé, že v tejto otázke odpovedali všetky tri skupiny zhodne (viď tabuľka výsledkov; príloha C). Väčšina respondentov využíva počítač a internet ako bežnú pomôcku pri štúdiu a samovzdelávaní, čo je samozrejme dobre.

- 4) Považujete sa za optimistu?

Optimistické deti sú šťastnejšie a úspešnejšie v škole a zároveň aj fyzicky zdravšie. Svoj optimistický alebo pesimistický postoj k životu môže dieťa získať primárne tým, že bude sledovať svojich rodičov a taktiež učiteľov, čiže ľudí, s ktorými trávi väčšinu času. Optimizmus pôsobí ako zdroj motivácie.

Z respondentov, z 1. ročníkov SŠ a študentov VŠ sa viac ako 2/3 z nich považujú za optimistov. Z rady študentov SŠ 4. ročníkov sa považujú 2/3 z opýtaných za optimistov.

Väčšina študentov sa teda považuje za optimistov, čo je samozrejme dobre a žiadúce. Učitelia by mali aj naďalej pomáhať študentom nadobúdať optimistickejší postoj k životu a k riešeniu problémov.

5) Správate sa k druhým ľuďom slušne?

Slušnému chovaniu sa deti naučia ľahko a je pre nich nesmierne dôležité, aby mohli byť úspešní v škole aj v spoločnosti.

Najviac odpovedí bolo prevažne áno, u vysokoškolských študentov a študentov 4. ročníkov SŠ sa vyskytli aj odpovede pol na pol. Do možnosti vyjadriť svoj komentár mnoho respondentov písalo niečo podobné ako „Snažím sa chovať k ľuďom tak, jak oni ke mne“. Medzi vyplnenými dotazníkmi boli aj názory typu: „S niektorými ľuďmi nelze vyjít“.

Mnohokrát záleží na tom, aký postoj človek voči tomu druhému zaujme. Náladu človeka možno zmeniť, emócie sú nákazlivé, záleží na tom naučiť sa s nimi pracovať, ovládať ich. Taktiež sa naučiť empatii, väčšiemu pochopeniu a tým zvýšeniu slušného správania medzi ľuďmi.

6) Veríte, že každý problém (konflikt, nedorozumenie) v medziľudských vzťahoch, je možné konštruktívne vyriešiť?

Deti rovnako ako mládež a dospelí sa majú učiť hľadať riešenie, miesto toho aby si pestovali problémy. Tento pozitívny spôsob pohľadu na svet môže povzbudiť sebadôveru aj vzťahy k druhým.

Približnú zhodu odpovedí majú študenti 1. ročníka SŠ a študenti VŠ (viď graf; príloha E). Zo študentov 4. ročníkov bolo viac názorov, že sa každý problém nedá vyriešiť. Celkovo majú študenti pozitívny pohľad na riešenie problémov.

7) Máte schopnosť komunikovať s druhými bez akýchkoľvek problémov?

Bezproblémová komunikácia je jedným z hlavných pilierov v úspešnosti medziľudských vzťahov. Vysielanie jasných a presvedčivých signálov. [7]

Okolo 20 respondentov z každej skupiny odpovedalo prevažne áno. Osem študentov 1. ročníkov SŠ a šesť študentov VŠ odpovedalo, že majú schopnosť bezproblémovej komunikácie za každých okolností.

Je to dosť málo, a preto by sa mali školy snažiť pomôcť študentom v tomto smere. Do škôl by sa mali zaviesť predmety kde sa študent má možnosť zdokonaľovať v komunikácii, hlavne na školách s technickým zameraním vyučovania, kde je pomerne malý dôraz na schopnosť verbálneho vyjadrovania.

8) Dokážete motivovať ľudí vo Vašom okolí?

Jednou z kompetencií v oblasti medziľudských vzťahov je práve motivácia ľudí, vycítiť kedy je treba druhého človeka povzbudiť a podporiť.

Zo študentov 1. ročníkov SŠ si 21 z nich myslí, že dokáže motivovať ľudí vo svojom okolí. U starších študentov je to len polovica. Pokiaľ chce človek pracovať vo vedúcich postaveniach, či pomôcť k osobnostnému rastu druhého človeka, mal by sa tejto schopnosti naučiť.

9) Ste schopný/á sám/a seba motivovať?

Zapojenie emócií do nášho snaženia je dôležité preto, aby sme boli schopný dlhodobého sústredenia bez straty motivácie. Je taktiež dôležité disponovať touto schopnosťou pre dosiahnutie vyšších cieľov. [4]

Prevažná väčšina študentov zastáva názor, že je schopná vlastnej motivácie.

10) Ste schopný/á zvládať svoje emócie, nakladať so svojimi citmi tak, aby zodpovedali situácii?

Je potrebné aby človek zvládal vnútorné impulzy, ktoré vedú k neuváženenému jednaniu a taktiež zvládanie pocitov frustrácie. Dokázať jasne uvažovať a zostať sústredený na podstatu veci aj keď je človek pod tlakom. Schopnosť zvládať svoje emócie si vyžaduje celého človeka. Človek je schopný reagovať na vlastné emócie a ovplyvniť ich priebeh a trvanie. Ak sa jedinec postaví do role pozorovateľa voči svojím emóciám, môže sa kľudne rozhodnúť ako reagovať. [6]

Len veľmi málo študentov zo subjektívneho pohľadu usúdilo, že je schopný zvládať svoje emócie za každých okolností, tak aby zodpovedali situácii. Väčšinou odpovedali „prevažne áno“. Zo študentov 1. ročníkov SŠ a z vysokoškolských študentov, 1/3 z nich odpovedala „pol na pol“. V každej skupine respondentov bol jeden, ktorý prevažne nie je schopný zvládať svoje emócie. U vysokoškolských študentov sa jeden vyjadril, že svoje emócie ovládať nedokáže. Človek v týchto vekových kategóriách by už mal byť zdatný v riadení svojich emócií, z väčšej časti odhadnúť, ako správne zareagovať.

11) Zúčastnil/a ste sa nejakého školenia o emočnej inteligencii v posledných 2-3 rokoch (asertivita, riadenie ľudí, atď.)?

Škola by mala umožniť rôzne školenia zaoberajúce sa touto problematikou. Ako už bolo spomínané, výška IQ určuje úspech v živote len 20%. Je veľmi dôležité poznať sám seba, to aby človek rozpoznať čo v danej chvíli cíti, naučiť sa empatii, riešiť konflikty, vychádzať s ľuďmi apod. Alebo zaviesť metódy rozvoja emočnej inteligencie do vyučovania.

Z výsledkov výskumu (viď tabuľka výsledkov; príloha C) bolo zistené že, z respondentov 1. ročníkov strednej školy dvaja študenti absolvovali školenie asertivity a komunikácie. Zo 4. ročníka stredoškolských študentov absolvovali školenie traja študenti a to asertivitu, rozvoj osobnosti a emócie. Z dvoch vysokoškolských študentov, prvý absolvoval školenia: emočné správanie detí, riadenie ľudí, komunikácia a druhý školenie asertivity. S prihliadnutím k tomu, že na školách nie je samostatný vyučovací predmet pre rozvoj sociálno-emočnej inteligencie, by bolo vhodné zvýšenie možností pre študentov zúčastniť sa rôznych školení zaoberajúcich sa emočnou inteligenciou.

12) Je Vám známy pojem emočná inteligencia?

Pojem emočná inteligencia sa dostala do povedomia asi pred desiatimi rokmi, aj napriek tomu, veľa ľudí nemá pod týmto slovným spojením jasnú predstavu.

Z vyhodnotených dotazníkov (viď graf; príloha E) je tento fakt čitateľný. Podľa nich sú na tom najhoršie vysokoškolský študenti, potom študenti 1. ročníkov strednej školy a nakoniec 4. ročníky strednej školy. Aj keď si niektorí neboli istí svojou odpoveďou či je im známy pojem emočná inteligencia, v 17. otázke, kde sa mali vyjadriť čo je emočná inteligencia, odpovedali najčastejšie správne študenti vysokej školy (2/3) a študenti 4. ročníkov strednej školy. To, že pojem emočná inteligencia nie je známa sa síce potvrdilo, ale poradie by malo byť podľa 17. otázky iné. Viac otázka č.17.

13) Existuje priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou?

Emočná inteligencia je omnoho menej geneticky zaťažená. Rozumová inteligencia sa považuje za veľmi stabilnú už po dosiahnutí šiesteho roku veku dieťaťa. Vzájomne sa dynamicky dopĺňajú, ale priamy vzťah medzi nimi nie je. Emočná inteligencia neurčuje rozumovú a rozumová nepodmieňuje emočnú. Pri znalosti výšky rozumovej inteligencie nemôžeme posúdiť ako má jedinec vyvinutú emočnú inteligenciu.

Názor, že neexistuje priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou zastáva takmer 1/2 študentov 4. ročníkov SŠ, 1/3 študentov 1. ročníkov SŠ. U vysokoškolských študentov sa až 2/3 vyjadrili, že nedokážu posúdiť existenciu vzťahu medzi emočnou a rozumovou inteligenciou (viď graf; príloha E).

14) Ceníte si na kamarátoch (známych) vysokú mieru emočnej inteligencie?

Študenti 4. ročníkov a študenti vysokej školy si cenia vysokú mieru emočnej inteligencie. Možno vychádzať z toho, že väčšina vie čo je obsahom emočnej inteligencie.

Polovica študentov 1. ročníkov sa vyjadrila, že im to je jedno. Z hľadiska významu a dôležitosti schopností emočnej inteligencie je to nesprávny postoj k danej veci. Preto je viditeľná potreba objasňovať, oboznamovať a vzdelávať ich v oblasti emočných schopností a taktiež v nich tieto schopnosti rozvíjať.

15) Myslíte si, že je emočná inteligencia **známa** na verejnosti?

Okolitý svet je zameraný hlavne na rozumovú inteligenciu a ešte veľmi malá časť populácie je oboznámená s tým, čo je emočná inteligencia a ako ju rozvíjať a pracovať s ňou. Sú predpoklady, že v budúcnosti sa bude široká verejnosť omnoho viac zaoberať touto vedeckou disciplínou.

Približne polovica z rady vysokoškolských študentov je toho názoru, že emočná inteligencia nie je známa.

16) Myslíte si, že je emočná inteligencia **dôležitá** na verejnosti?

Väčšina študentov zo všetkých skupín sa zhodla na kladnej odpovedi (viď tabuľka výsledkov; príloha C). Dalo by sa z toho vyvodiť, že by uvítali väčšiu osvetu na tému emočnej inteligencie.

17) Čo je podľa Vás emočná inteligencia?

„Emočná inteligencia je schopnosť vnímať emócie; vyberať a navodzovať si emócie tak, aby pomáhali mysleniu, porozumieť emóciám a emočnému vyjadreniu a reflektívne emócie regulovať tak, aby podporovali emočný a intelektuálny rast.“[16] Viac v teoretickej časti (kap. 2.).

Príklady mylnej predstavy o emočnej inteligencii z dotazníkov:

Študenti 1.ročníkov strednej školy

- „Emoční inteligenci ovlivňují rodiče dítěte do jeho tří let. A to co mu „dají a předají“ dítě ovlivňuje celý život. Co mu předáme, tak se bude i on jako dospělý chovat k ostatním.“
- „Souvisí s dětstvím – důležité jsou první tři roky života, dítě má mít pocit jistoty, bezpečí, matka by se s dítětem měla mazlit, kojit ho. Pokud dítě nemá pocit bezpečí, lásky – v dospělosti přistupují k lidem s obavami, nejistotou.“

Študenti 4. ročníkov strednej školy

- „Spontánní chování“
- „Chování se bez projevů nějakých citů a emocí, které sami v danou chvíli pocítujeme.“

Študenti vysokej školy

- „Myslím si, že emoční inteligence je smysl pro humor, ale ovládaný rozumem. Člověk s emoční inteligencí je podle mě někdo, kdo umí žertovat, ale ví, kde jsou meze.“
- „Poradit si v každé situaci bez náznaku emocí.“

Pri tejto otázke je potrebné poznamenať, že najčastejšie správne odpovedali študenti VŠ a študenti 4. ročníkov SŠ. Je vidieť, že starší študenti s väčšími skúsenosťami uvažujú inak a dokážu si aj mnoho vecí sami odvodiť.

Dotazník pre učiteľov

1) Považujete sa za optimistu?

Pozitívne myslenie učiteľa ma veľmi dobrý vplyv nie len na neho samotného ale aj na študentov. Podľa myslenia sa utvára aj život človeka, ak je optimistické, utvára sa podľa toho aj úspech v styku s ľuďmi, hľadanie nápadov pre riešenie problémov. Optimisti vidia v zmenách možnosť zlepšenia.

Podľa výsledkov je medzi učiteľmi viac optimistov než pesimistov, čo je samozrejme dobre a žiaduce.

2) Správate sa k druhým ľuďom slušne?

Slušné správanie by malo byť výbavou každého človeka. Je nesmierne dôležité ako pri komunikácii s ľuďmi, tak pri riešení konfliktov apod.

Z odpovědí vychází, že většina učitelů se správa převážně slušně (viz graf; příloha F). Do možnosti napsat svůj komentář jeden z respondentů středoškolských učitelů napsal výstižnou myšlenku: „Chovej se tak, aby ses nemusel stydět ani za x let“. Len velmi málo respondentů odpovídalo, že se dokáže správat slušně za každých okolností. Někteří se dokonce převážně nesprávně slušně, což by u této profese nemalo být. Učitel má být příkladem nejen studentům.

- 3) Veríte, že každý problém (konflikt, nedorozumění) v mezilidských vztazích, je možné konstruktivně vyřešit?

Schopnost zvládat konflikty, spočívá hlavně v obratnosti ve vyjednávání a urovnávání sporů. [7]

Je dost učitelů s optimistickým pohledem, že se problémy dají vyřešit (viz graf; příloha F), tento pohled, názor jim umožňuje větší předpoklad hledání nápadů a to, že každý problém má řešení.

- 4) Máte schopnost komunikovat s druhými bez akýchkoli problémů?

V této otázce se objevili i odpovědi „převážně ne“ a „pol na pol“, jako je vidět i z grafu (příloha F). V učitelské profesi je komunikace základ, učitel, či už vysokoškolský nebo středoškolský by neměl mít problém s komunikací s druhými lidmi.

- 5) Dokážete motivovat lidi ve Vašem okolí?

Viac ako polovica vysokoškolských učiteľov nedokáže posúdiť, či sú schopní motivácie druhých. U stredoškolských učiteľov je len niečo málo pod polovicou respondentov toho istého názoru. Žiaden z učiteľov si však nemyslí, že by svoje okolie nijako nemotivoval.

6) Ste schopný/á sám/a seba motivovat'?

Motiváciu možno považovať za emočnú tendenciu, ktorá priamo vedie k vzostupu, alebo ho uľahčuje. Súčasťou motivácie je aj ctižiadosť, ktorá zahŕňa snahu o zlepšenie vlastnej práce.

Podľa grafu a tabuľky len jeden z respondentov z oboch skupín nie je schopný sám seba motivovať, našli sa jednotlivci, ktorí nedokázali posúdiť svoju schopnosť sebamotivácie, ale väčšina učiteľov touto schopnosťou disponuje.

7) Ste schopný/á zvládať svoje emócie, nakladať so svojimi citmi tak, aby zodpovedali situácii?

Väčšina učiteľov dokáže zvládať svoje emócie, no závisí to na situácii. To znamená, že nie vždy ich dokážu kontrolovane riadiť. Je to aj tým, že nie každý jedinec je schopný rozlíšiť svoje emočné stavy, rozpoznať čo práve cíti a adekvátne na ne reagovať.

Riadenie vlastných emócií, umožňujú človeku pretaviť pocit napätia alebo strachu na pozitívne myslenie. [21]

8) Existuje priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou?

Ako už bolo uvedené v 13. otázke v dotazníkoch pre študentov, priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou nie je. Dost' veľa učiteľov strednej školy (viď graf; príloha F) si myslí, že priamy vzťah existuje. Väčšina vysokoškolských učiteľov je opačného názoru.

9) Myslíte si, že je emočná inteligencia **známa** na verejnosti?

V odpovedi na túto otázku sa učelia SŠ a VŠ vcelku zhodli. Obe skupiny si prevažne myslia, že emočná inteligencia širokej verejnosti nie je známa.

10) Myslíte si, že je emočná inteligencia **dôležitá** na verejnosti?

Aj keď si mnoho učiteľov myslí, že emočná inteligencia nie je známa, zastáva názor, že je dôležitá.

11) Domnievate sa, že znalosť emočnej inteligencie je medzi Vami a Vašími kolegami známa?

Asi polovica stredoškolských učiteľov je toho názoru, že medzi nimi a ich kolegami je emočná inteligencia známa. U vysokoškolských učiteľov si to myslí len tretina.

12) Zúčastnil/a ste sa nejakého školenia o emočnej inteligencii v posledných 2-3 rokoch (asertivita, riadenie ľudí, atď.)?

Zo stredoškolských učiteľov sa osem z nich zúčastnilo školenia, a to na témy: asertívny kurz, motivácia ako súčasť vyučovacieho procesu, emočné cítenie, štúdium výchovného poradenstva PF Praha, manažerské schopnosti.

Z vysokoškolských učiteľov len jeden učiteľ absolvoval kurz duševnej hygieny FP TUL.

Možnosť absolvovania týchto kurzov by sa mala rozšíriť na všetkých školách, hlavne na technicky zameraných vysokých školách.

13) Ste toho názoru, že by emočná inteligencia mala patriť k vybaveniu učiteľa ako znalosť PC, či iných odborov a predmetov?

Dnes je veľmi zanedbávaná emočná výchova detí. Rodičia spoliehajú na aspoň čiastočnú výchovu v školách. Aby učitelia mohli vzdelávať a rozvíjať emočné schopností u detí musia mať k tomu sami patričné vzdelanie. Vyučovaním emočného správania sa zlepšujú aj učebné výkony a školské

výsledky dětí. Taktiež učitelia vzdelaní v tomto smere lepšie vychádzajú ako aj so študentmi tak aj so svojimi kolegami.

Väčšina učiteľov stredných aj vysokej školy zastávajú názor, že vzdelaním v oblasti emočnej inteligencie by mal disponovať každý učiteľ.

Vyhodnotenie hypotéz:

Na začiatku výskumu boli stanovené hypotézy (kap. 7.3.). Na základe výskumu sa došlo k týmto záverom:

- **H1:** stredoškolskí učitelia budú viac informovaní o emočnej inteligencii (vzhľadom k počtom absolvovaných školení) než vysokoškolskí učitelia. – **potvrďuje sa**
- **H2:** učitelia budú bez problémov schopní komunikácie. – **potvrďuje sa**
- **H3:** učitelia sa budú spravidla správať slušne. – **potvrďuje sa**
- **H4:** vysokoškolskí študenti budú mať častejšie správnu predstavu o emočnej inteligencii (čo je jej obsahom) oproti študentom 1. ročníkov strednej školy. – **potvrďuje sa**
- **H5:** študenti sa nebudú správať za každú cenu slušne. – **potvrďuje sa**
- **H6:** viac ako polovica študentov bude sledovať televíziu vyše 12 hodín za týždeň. – **nepotvrďuje sa**

7.7. Zhrnutie výsledkov praktickej časti a diskusia

Výskum potvrdzuje, že emočná inteligencia nie je veľmi známa. Taktiež to, že ako študenti tak aj učitelia pociťujú potrebu väčšej informovanosti o emočnej inteligencii ako kľúčovom faktore ovplyvňujúceho mieru úspešnosti v živote. Jeden z učiteľov uviedol v dodatku k dotazníku toto: „Celé školství a život vůbec dává přednost inteligenci rozumové, což je hrozná škoda!“, študenti taktiež prejavili o túto tému záujem: „Chtělo by to o emoční inteligenci více vést rozhovor. Aby lidé věděli, že to co cítí, dělají, se dá i pojmenovat“.

Z výskumu vyplýva, že by bolo potrebné upozorniť študentov, aké aktivity neprospievajú ich emočnému rozvoju (napr. pasívne trávenie času sledovaním televízie, hranie akčných hier, ktoré vyvolávajú agresivitu).

V posledných rokoch sa na školách viac prejavuje neznášanlivosť, intolerancia, rasová diskriminácia, agresivita a tiež násilie medzi študentmi. Na stredných školách sa výchova študentov k ľudským právam a k znášanlivosti medzi ľuďmi uskutočňuje len na hodinách občianskej a etickej výchovy a to skôr len informatívne. Omnoho lepšia, účinnejšia varianta výchovy, s lepším efektom, je emočná (zážitková) forma. Študent lepšie prijíma to, čo sám zažije, než to, čo dostane len ako informáciu.

K tomu, aby táto forma vyučovania mohla prebiehať na hodinách, je potrebné kvalitne odborne pripraviť učiteľov tak, aby sa naučili program realizovať priamo vo výchovno-vzdelávacom procese. Takáto forma vyučovania by mohla prebiehať aj v rámci triednických hodín, pokiaľ by nebolo možné rozšíriť osnovy o ďalší samostatný vyučovací predmet pre rozvoj sociálne-emočnej inteligencie študentov. Aby sa dalo hovoriť o efekte rozvoja príslušných schopností, je potrebné cvičenie (program), ktoré trvá viac než 30 hodín.

Vhodná literatúra s popisom preventívnych programov pre rozvoj emočnej inteligencie žiakov aj s cvičeniami je od autoriek Gajdošová E. a Herényiová G., ktorá vyšla pod názvom *Rozvíjení emočné inteligencie žiakov: Prevencia*

šikanovania, intolerancia a násilie medzi dospelými. Další vhodnou knihou, která může pomôct učiteľom, je *Zvládanie emočných problémov školákov* od autorky Stuchlíková I. a kol. Kniha obsahuje príklady relaxačných postupov a upozorňuje na možné úskalía, obsahuje kazuistiky, v ktorých sú naznačené možnosti riešenia emočných problémov žiakov.

Na vysokých školách, hlavne technického zamerania, by bolo vhodné zaviesť samostatný predmet pre rozvoj emočnej inteligencie. Z psychologického hľadiska je emočná výchova možná aj v dospelosti, je možné trvalé korigovanie povahových vlastností a to dokonca aj proti dedičným sklonom. [20]

Veľmi zaujímavé, náučné a podnetné knihy pre stredoškolských a vysokoškolských študentov, ale aj pre učiteľov sú od doktora Daniela Golemana, ktoré vyšli pod názvom *Emočná inteligencia* a *Práca s emočnou inteligenciou*. Ďalšia užitočná kniha je *Ako si získavať priateľov a pôsobiť na ľudí*, ktorej autorom je Dale Carnegie. Pôsobia motivujúco k slušnejšiemu správaniu, zlepšeniu medziludských vzťahov, ako motivovať seba a okolie, prečo a ako zvládnuť vlastné emócie apod.

8. Záver

Zmeny v súčasnom svete sú tak výrazné vo všetkých oblastiach, že vzhľadom na ne aj učitelia musia uplatňovať nové formy a prístupy vo výchovnom pôsobení, aby študenti boli lepšie pripravení na úspešný život v tejto spoločnosti.

Dôležitou úlohou učiteľov je naučiť žiakov chápať a zdieľať svoje emócie. Prístupovať k študentom láskavo, ale vyžadovať plnenie povinností za účelom ohľaduplného, zodpovedného a pozorného správania sa. Je dôležité učiť študentov mysleniu orientovanému na realitu, pretože ich naučí vidieť a pochopiť pravdu aj za predpokladu, že je pre nich nepríjemná až bolestná. Dôležité je optimistické zmýšľanie, ktoré pomáha pozeráť sa na veci z tej lepšej stránky, pomáha predchádzať jedincovi depresiám. Je to emočná schopnosť, ktorá má veľký význam ako obrana hlavne pred duševnými problémami. Učitelia by mali mať k študentom pozitívny vzťah založený na pravdivosti, pochopení, kongruencii a akceptácii. [20]

Rozvíjanie emočnej inteligencie neznamená, že odborné vedomosti, alebo rozumová inteligencia sú druhoradé záležitosti, ale že srdce a rozum musia tvoriť jednotu. Je treba poznať svoju emočnú inteligenciu a systematicky ju rozvíjať, zdokonaľovať, lebo od nej nezávisí len kariéra ale aj kvalita súkromného života.

Použité zdroje

- [1] BENETT-GOLEMAN, T., *Emoční alchymie: Jak může mysl uzdravit srdce*. Praha: Columbus, 2001. 294 s. ISBN 80 – 7249 – 093 – 1.
- [2] DAMASIO, A. R., *Descartesův omyl: emoce, rozum a lidský mozek*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2000. 264 s. ISBN 80 – 204 – 0844 – 4.
- [3] *EQ Today* [online]. c1997-2002; [cit.2006-09-29].
URL:<<http://www.eqtoday.com/index2.html>>.
- [4] GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G., *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80 – 7367 – 115 – 8.
- [5] GARDNER, H., *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí : teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 398 s. IS BN 80-7178-279-3
- [6] GOLEMAN, D., *Emoční inteligence*, Praha: Columbus, 1997. 348 s.
ISBN 80 – 85928 – 48 – 5.
- [7] GOLEMAN, D., *Práce s emoční inteligencí*, Praha: Columbus, 2000.
366 s. ISBN 80 – 7249 – 017 – 6.
- [8] GRAYSON, Randall, www.visionrealization.com [online].
[cit.2006-11-12]. URL:<<http://www.visionrealization.com/>>.
- [9] HARTL, P., *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Jiří Budka, 1993. 297 s.
ISBN 80 – 901549 – 0 – 5.
- [10] HEIN, S., *Emotional Intelligence* [online]; last modified
September 31 2006 [cit.2006-10-12]. URL:<<http://eqi.org/>>.
- [11] MACEK, P., *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80 – 7178 – 348 – X.
- [12] NAKONEČNÝ, M., *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. 335 s.
ISBN 80 – 200 – 0763 – 6.
- [13] PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322
s. ISBN 80 – 7178 – 772 – 8.
- [14] PRŮCHA, J., *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1.vyd.
Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80 – 7184 – 132 – 3.

- [15] ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. 435 s.
ISBN 80-7038-078-0
- [16] *University of New Hampshire* [online]. c2007; [cit.2006-09-10].
URL:<http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000Ed%20Policy%20on%20EI.pdf>.
- [17] SHAPIRO, E. L., *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80 – 7178 – 238 – 6.
- [18] *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Bratislava: Pravda, 1987. 288 s.
SPS 075 – 036 – 87.
- [19] STUHLÍKOVÁ, I., *Základy psychologie emocí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 227 s. ISBN 80 – 7178 – 553 – 9.
- [20] *Univerzitná knižnica Prešovskej Univerzity* [online]. [cit.2006-10-15].
URL:<<http://www.pulib.sk/>>.
- [21] URBAN, D., *Emocionální inteligence – šance pro nekonvenční myšlení a alternativní rozhodování*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 190 s.
ISBN 80 – 85943 – 79 – 4.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie., *Vývojová psychologie. I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80 – 246 – 0956 – 8.
- [23] WAGNER, V. Kendra, *Emotional Intelligence* [online]. c2006; [cit.2006-10-05]. URL:<<http://psychology.about.com/od/personalitydevelopment/a/emotionalintell.htm>>.
- [24] *Web o emoční inteligenci* [online]. c2005; [cit.2006-09-10].
URL:<<http://ei.czechian.net/>>.

Dotazník

Instrukce

Tento dotazník vznikl jako součást bakalářské práce.

Neexistují „špatné“ a „správné“ odpovědi.

Některé odpovědi je nutné zaškrtnout, jinde doplňte svůj názor.

Jste studentem **střední** nebo **vysoké** školy? (označte) Ročník..... (doplňte)

Muž

Žena

1) Sledujete TV víc než 12 hodin týdně?

Ano

Ne

Pokud ANO, mohl/a by jste odhadem napsat kolik hodin týdně se na TV díváte?

Odpověď.....

2) Mohl/a by jste odhadnout kolik % z Vašeho sledování medií (TV, kino, PC, hry) tvoří akční filmy, videohry plné agresivity a násilí?

Odpověď.....%

3) Používáte PC jako běžnou pomůcku (k hledání informací na internetu, k práci do školy atp., nezahrnuje se do toho sledování filmů, či hraní her)?

Ano

Ne

4) Pokládáte se za optimistu?

Ano Ne

5) Chováte se k druhým lidem slušně?

Ano, za všech okolností

Převážně ano, záleží na situaci

Půl na půl

Převážně ne

Ne

Váš komentář.....

6) Věříte, že každý problém (konflikt, nedorozumění) v mezilidských vztazích, je možné konstruktivně vyřešit?

Ano Ne

7) Máte schopnost komunikovat s druhými bez jakýchkoliv problémů?

Ano, za všech okolností

Převážně ano, záleží na situaci

Půl na půl

Převážně ne

Ne

8) Dokážete motivovat lidi ve Vašem okolí?

Ano Ne Neumím posoudit

9) Jste schopný/á sám/a sebe motivovat?

Ano Ne Neumím posoudit

10) Jste schopný/á zvládat své emoce, nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci?

Ano, za všech okolností
Převážně ano, záleží na situaci
Půl na půl
Převážně ne
Ne

11) Zúčastnil/a jste se nějakého školení o emoční inteligenci v posledních 2-3 let (asertivita, řízení lidí, atd.)?

Ano Ne

Pokud ANO, prosím vyjmenujte:

.....

12) Je Vám znám pojem emoční inteligence?

Ano Přibližně Ne

13) Existuje přímý vztah mezi emoční a rozumovou inteligencí?

Ano Ne Neumím posoudit

14) Ceníte si na kamarádech (známých) vysokou míru emoční inteligence?

Ano Ne Je mi to jedno

15) Myslíte si, že je emoční inteligence **známa** ve veřejnosti?

Ano

Ne

Neumím posoudit

16) Myslíte si, že je emoční inteligence **důležitá** ve veřejnosti?

Ano

Ne

Neumím posoudit

17) Co je podle Vás emoční inteligence?

.....

.....

.....

18) Tady můžete dopsat, co by jste chtěli dodat k předloženému dotazníku
a k emoční inteligenci

.....

.....

.....

Dotazník

Instrukce

Tento dotazník vznikl jako súčasť bakalárskej práce.
Některé odpovedi zaškrtněte, jinde doplňte svůj názor.

Jste učitelem **střední** nebo **vysoké** školy? (označte)

Muž

Žena

1) Pokládáte se za optimistu?

Ano

Ne

2) Chováte se k druhým lidem slušně?

Ano, za všech okolností

Převážně ano, záleží na situaci

Půl na půl

Převážně ne

Ne

Váš

komentář.....

3) Věříte, že každý problém (konflikt, nedorozumění) v mezilidských vztazích, je možné konstruktivně vyřešit?

Ano

Ne

4) Máte schopnosť komunikovať s druhými bez jakýchkoliv problémů?

Ano, za všetkých okolností

Prevažne ano, záleží na situácii

Pôl na pôl

Prevažne ne

Ne

5) Dokážete motivovať ľudí vo Vašom okolí?

Ano

Ne

Neumím posúdiť

6) Jste schopný/á sám/a sebe motivovať?

Ano

Ne

Neumím posúdiť

7) Jste schopný/á zvládať svoje emócie, nakladať so svojimi city tak, aby odpovedali situácii?

Ano, za všetkých okolností

Prevažne ano, záleží na situácii

Pôl na pôl

Prevažne ne

Ne

8) Existuje priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou?

Ano

Ne

Neumím posúdiť

9) Myslite si, že je emočná inteligencia **známa** vo verejnosti?

Ano

Ne

Neumím posúdiť

10) Myslíte si, že je emoční inteligence **důležitá** ve veřejnosti?

Ano

Ne

Neumím posoudit

11) Domníváte se, že znalost emoční inteligence je mezi Vámi a Vašimi kolegy známa?

Ano

Ne

Neumím posoudit

12) Zúčastnil/a jste se nějakého školení o emoční inteligenci v posledních 2-3 let (asertivita, řízení lidí, atd.)?

Ano

Ne

Pokud ANO, prosím vyjmenujte:

.....

13) Jste názoru, že by emoční inteligence měla patřit k vybavení učitele jako znalost PC, či jiných oborů a předmětů?

Ano

Ne

Neumím posoudit

14) Tady můžete dopsat, co by jste chtěli dodat k předloženému dotazníku a k emoční inteligenci

.....
.....
.....

Študenti		Číslo otázky	Odpoveď	Relatívna četnosť
SŠ	1. ročník	1	áno: 10 $\bar{x} \doteq 18hod$ nie: 20	0,333 0,667
	4. ročník		áno: 9 $\bar{x} \doteq 15hod$ nie: 21	0,300 0,700
VŠ			áno: 3 $\bar{x} \doteq 19hod$ nie: 27	0,100 0,900
SŠ	1. ročník	2	$\bar{x} \doteq 18,617\%$	0,621
	4. ročník		$\bar{x} \doteq 15,907\%$	0,530
VŠ			$\bar{x} \doteq 23,100\%$	0,770
SŠ	1. ročník	3	áno: 27	0,900
	4. ročník		nie: 3	0,100
VŠ				
SŠ	1. ročník	4	áno: 24 nie: 6	0,800 0,200
	4. ročník		áno: 19 nie: 11	0,633 0,367
VŠ			áno: 24 nie: 6	0,800 0,200
SŠ	1. ročník	5	áno, za každých okolností: 3 prevažne áno, záleží na situácii: 27 pol na pol: 0 prevažne nie: 0 nie: 0	0,100 0,900 0 0 0
	4. ročník		áno, za každých okolností: 4 prevažne áno, záleží na situácii: 23 pol na pol: 3 prevažne nie: 0 nie: 0	0,133 0,767 0,100 0 0

PRÍLOHA C – Tabuľka výsledkov - študenti

VŠ			áno, za každých okolností: 5 prevažne áno, záleží na situácii: 23 pol na pol: 2 prevažne nie: 0 nie: 0	0,167 0,767 0,067 0 0
SŠ	1. ročník	6	áno: 25 nie: 5	0,833 0,167
	4. ročník		áno: 22 nie: 8	0,733 0,267
VŠ			áno: 26 nie: 4	0,867 0,133
SŠ	1. ročník	7	áno, za každých okolností: 8 prevažne áno, záleží na situácii: 18 pol na pol: 4 prevažne nie: 0 nie: 0	0,267 0,600 0,133 0 0
	4. ročník		áno, za každých okolností: 2 prevažne áno, záleží na situácii: 19 pol na pol: 8 prevažne nie: 1 nie: 0	0,067 0,633 0,267 0,033 0
VŠ			áno, za každých okolností: 6 prevažne áno, záleží na situácii: 21 pol na pol: 3 prevažne nie: 0 nie: 0	0,200 0,700 0,100 0 0
SŠ	1. ročník	8	áno: 21 nie: 0 neviem posúdiť: 9	0,700 0 0,300
	4. ročník		áno: 16 nie: 2 neviem posúdiť: 12	0,533 0,067 0,400

PRÍLOHA C – Tabuľka výsledkov - študenti

VŠ			áno: 16 nie: 3 neviem posúdiť: 11	0,533 0,100 0,367
SŠ	1. ročník	9	áno: 27 nie: 1 neviem posúdiť: 2	0,900 0,033 0,067
	4. ročník		áno: 24 nie: 4 neviem posúdiť: 2	0,800 0,133 0,067
VŠ			áno: 25 nie: 3 neviem posúdiť: 2	0,833 0,100 0,067
SŠ	1. ročník	10	áno, za každých okolností: 2 prevažne áno, záleží na situácii: 17 pol na pol: 10 prevažne nie: 1 nie: 0	0,067 0,567 0,333 0,033 0
	4. ročník		áno, za každých okolností: 3 prevažne áno, záleží na situácii: 20 pol na pol: 6 prevažne nie: 1 nie: 0	0,100 0,667 0,200 0,033 0
VŠ			áno, za každých okolností: 4 prevažne áno, záleží na situácii: 14 pol na pol: 10 prevažne nie: 1 nie: 1	0,133 0,467 0,333 0,033 0,033
SŠ	1. ročník	11	áno: 2 nie: 28	0,067 0,933
	4. ročník		áno: 3 nie: 27	0,100 0,900
VŠ			áno: 2 nie: 28	0,067 0,933

PRÍLOHA C – Tabuľka výsledkov - študenti

SŠ	1. ročník	12	áno: 10	0,333
			približne: 8	0,267
			nie: 12	0,400
VŠ	4. ročník		áno: 11	0,367
			približne: 5	0,167
			nie: 14	0,467
VŠ			áno: 6	0,200
			približne: 6	0,200
			nie: 18	0,600
SŠ	1. ročník	13	áno: 6	0,200
			nie: 10	0,333
			neviem posúdiť: 14	0,467
VŠ	4. ročník		áno: 9	0,300
			nie: 13	0,433
			neviem posúdiť: 8	0,267
VŠ			áno: 5	0,167
			nie: 5	0,167
			neviem posúdiť: 20	0,667
SŠ	1. ročník	14	áno: 14	0,467
			nie: 1	0,033
			je mi to jedno: 15	0,500
VŠ	4. ročník		áno: 25	0,833
			nie: 1	0,033
			je mi to jedno: 4	0,133
VŠ			áno: 21	0,700
			nie: 0	0
			je mi to jedno: 9	0,300
SŠ	1. ročník	15	áno: 5	0,167
			nie: 9	0,300
			neviem posúdiť: 16	0,533
VŠ	4. ročník		áno: 7	0,233
			nie: 10	0,333
			neviem posúdiť: 13	0,433

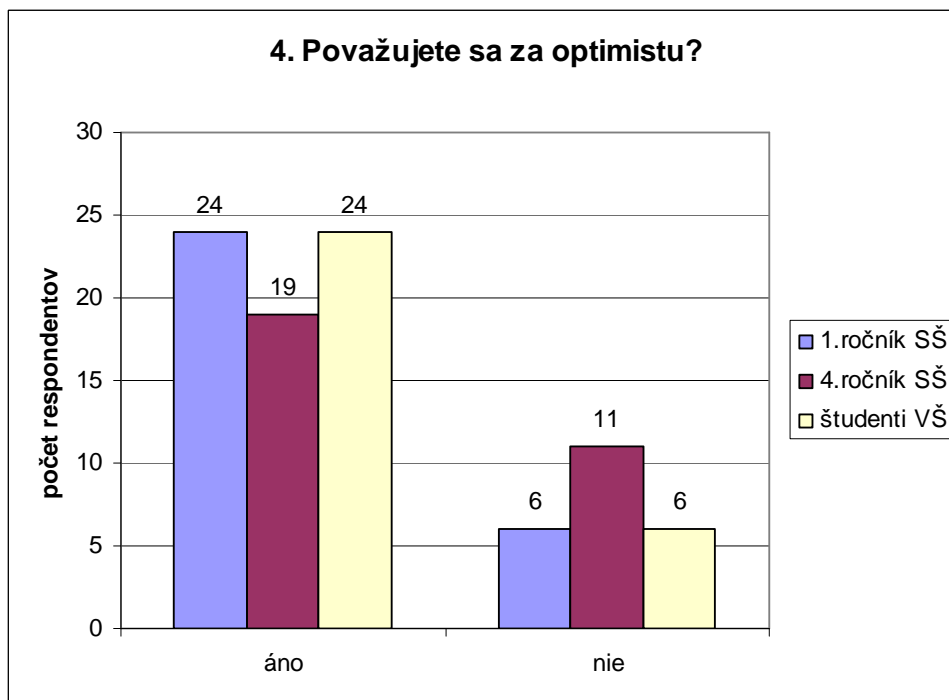
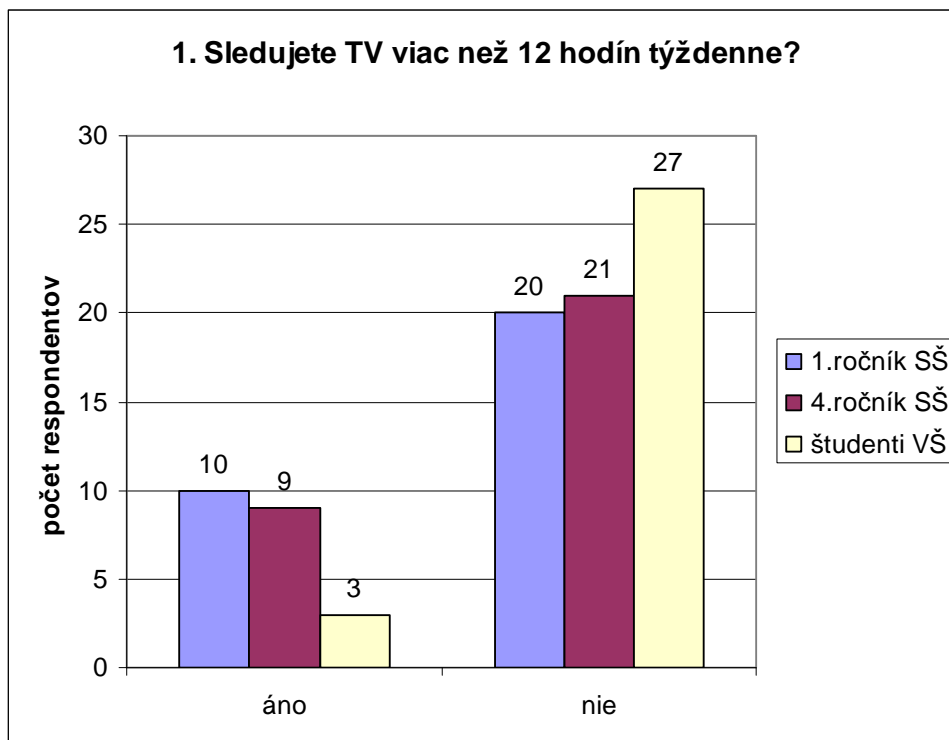
PRÍLOHA C – Tabuľka výsledkov - študenti

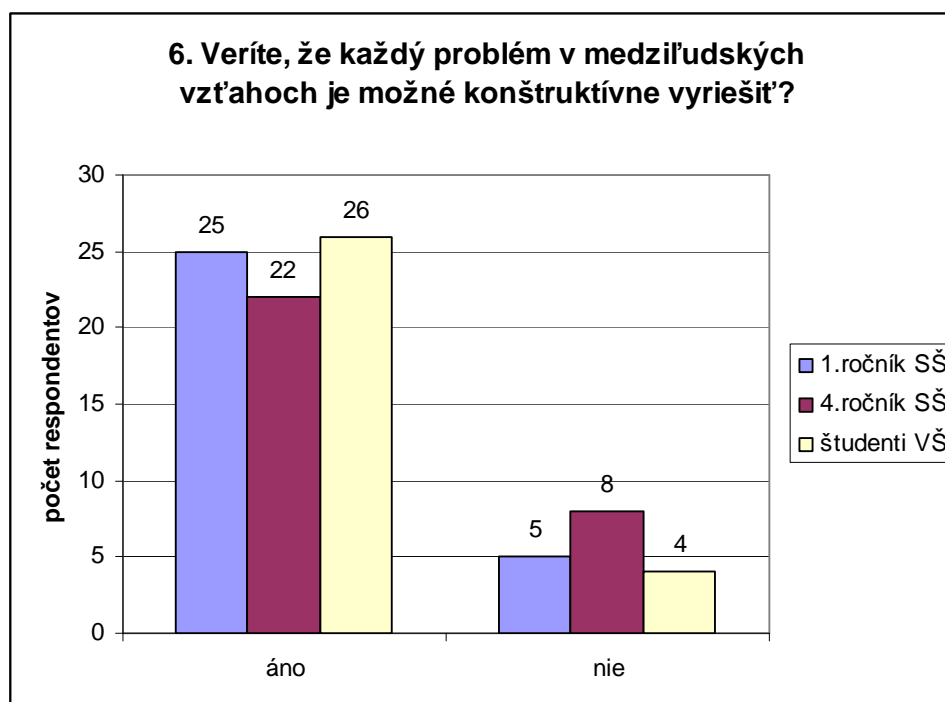
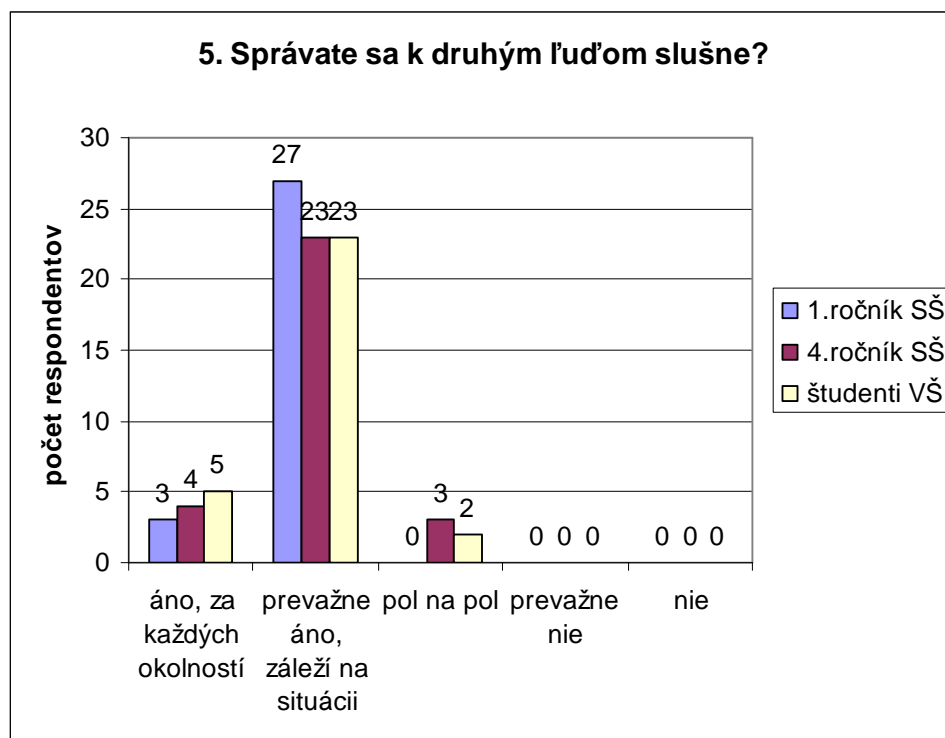
VŠ			áno: 2	0,067
			nie: 16	0,533
			neviem posúdiť: 12	0,400
SŠ	1. ročník	16	áno: 23	0,767
			nie: 1	0,033
			neviem posúdiť: 6	0,200
	4. ročník		áno: 25	0,833
			nie: 1	0,033
			neviem posúdiť: 4	0,133
VŠ			áno: 23	0,767
			nie: 1	0,033
			neviem posúdiť: 6	0,200

Učiteľia	Číslo otázky	Odpoveď	Relatívna četnosť
SŠ	1	áno: 21 nie: 9	0,700 0,300
VŠ		áno: 25 nie: 5	0,833 0,167
SŠ	2	áno, za každých okolností: 8	0,267
		prevažne áno, záleží na situácii: 19	0,633
		pol na pol: 3	0,100
		prevažne nie: 0	0
		nie: 0	0
VŠ		áno, za každých okolností: 3	0,100
		prevažne áno, záleží na situácii: 26	0,867
		pol na pol: 1	0,033
		prevažne nie: 0	0
		nie: 0	0
SŠ	3	áno: 22 nie: 8	0,733 0,267
VŠ		áno: 21 nie: 9	0,700 0,300
SŠ	4	áno, za každých okolností: 3	0,100
		prevažne áno, záleží na situácii: 23	0,767
		pol na pol: 3	0,100
		prevažne nie: 1	0,033
		nie: 0	0
VŠ		áno, za každých okolností: 3	0,100
		prevažne áno, záleží na situácii: 21	0,700
		pol na pol: 4	0,133
		prevažne nie: 2	0,067
		nie: 0	0
SŠ	5	áno: 17 nie: 0 neviem posúdiť: 13	0,567 0 0,433

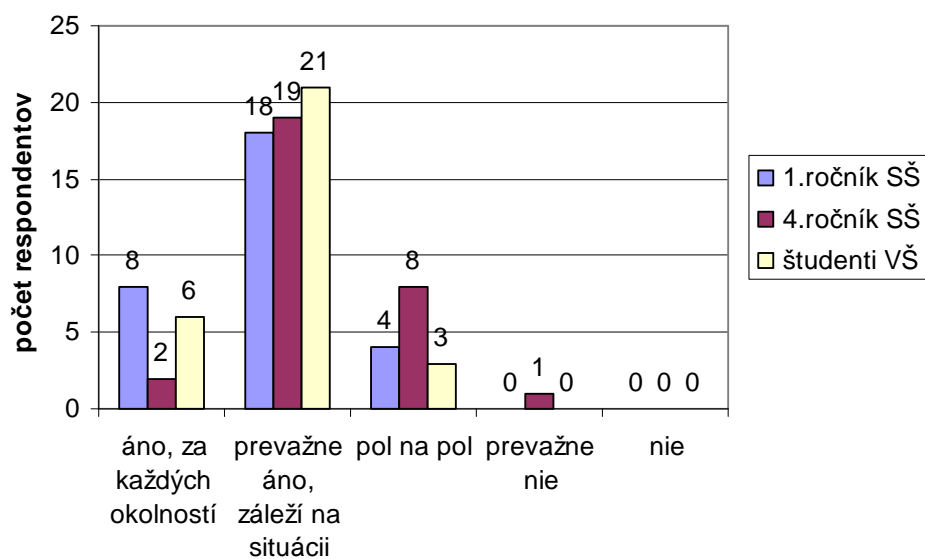
VŠ		áno: 11 nie: 0 neviem posúdiť: 19	0,367 0 0,633
SŠ	6	áno: 27 nie: 1 neviem posúdiť: 2	0,900 0,033 0,067
VŠ		áno: 24 nie: 1 neviem posúdiť: 5	0,800 0,033 0,167
SŠ	7	áno, za každých okolností: 1 prevažne áno, záleží na situácii: 25 pol na pol: 3 prevažne nie: 1 nie: 0	0,033 0,833 0,100 0,033 0
VŠ		áno, za každých okolností: 0 prevažne áno, záleží na situácii: 22 pol na pol: 8 prevažne nie: 0 nie: 0	0 0,733 0,267 0 0
SŠ	8	áno: 17 nie: 9 neviem posúdiť: 4	0,567 0,300 0,133
VŠ		áno: 8 nie: 13 neviem posúdiť: 9	0,267 0,433 0,300
SŠ	9	áno: 3 nie: 14 neviem posúdiť: 13	0,100 0,467 0,433
VŠ		áno: 3 nie: 16 neviem posúdiť: 11	0,100 0,533 0,367

SŠ	10	áno: 23	0,767
		nie: 1	0,033
		neviem posúdiť: 6	0,200
VŠ		áno: 17	0,567
		nie: 3	0,100
		neviem posúdiť: 10	0,333
SŠ	11	áno: 12	0,400
		nie: 3	0,100
		neviem posúdiť: 15	0,500
VŠ		áno: 9	0,300
		nie: 9	0,300
		neviem posúdiť: 12	0,400
SŠ	12	áno: 8	0,267
		nie: 22	0,733
VŠ		áno: 1	0,033
		nie: 29	0,967
SŠ	13	áno: 25	0,833
		nie: 1	0,033
		neviem posúdiť: 4	0,133
VŠ		áno: 22	0,733
		nie: 1	0,033
		neviem posúdiť: 7	0,233

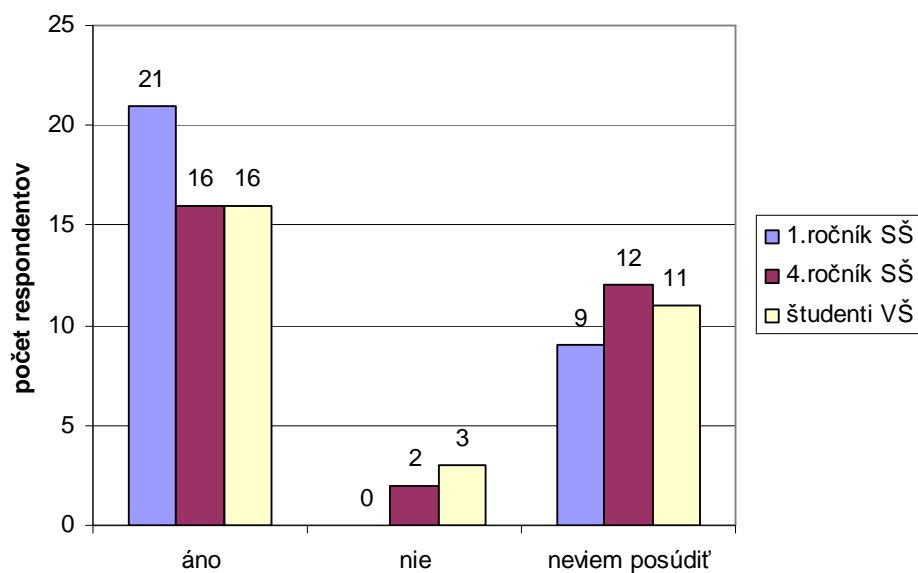


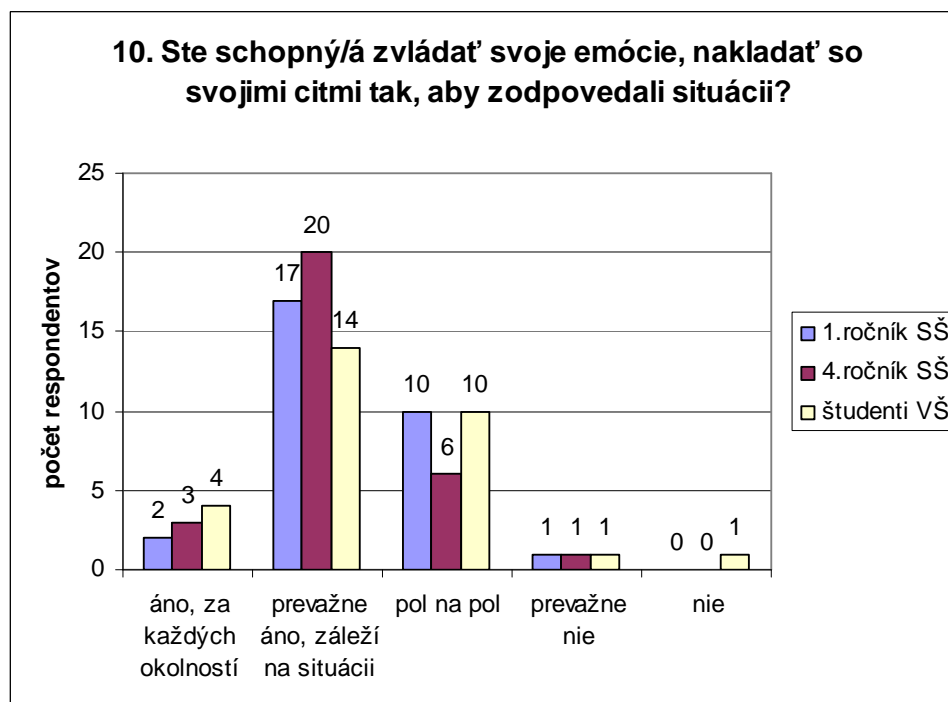
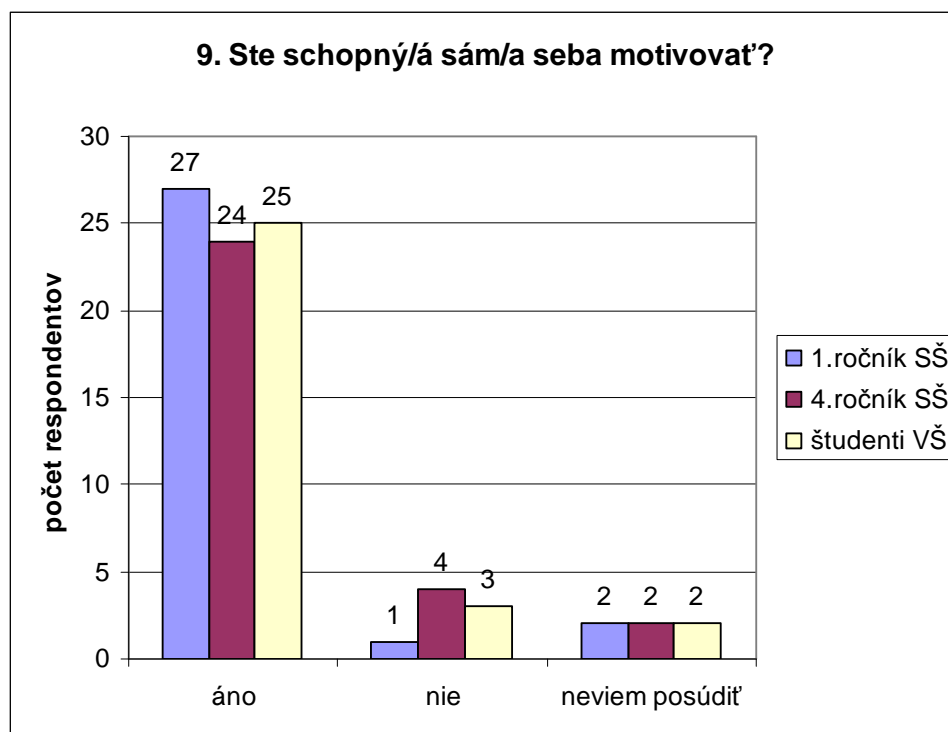


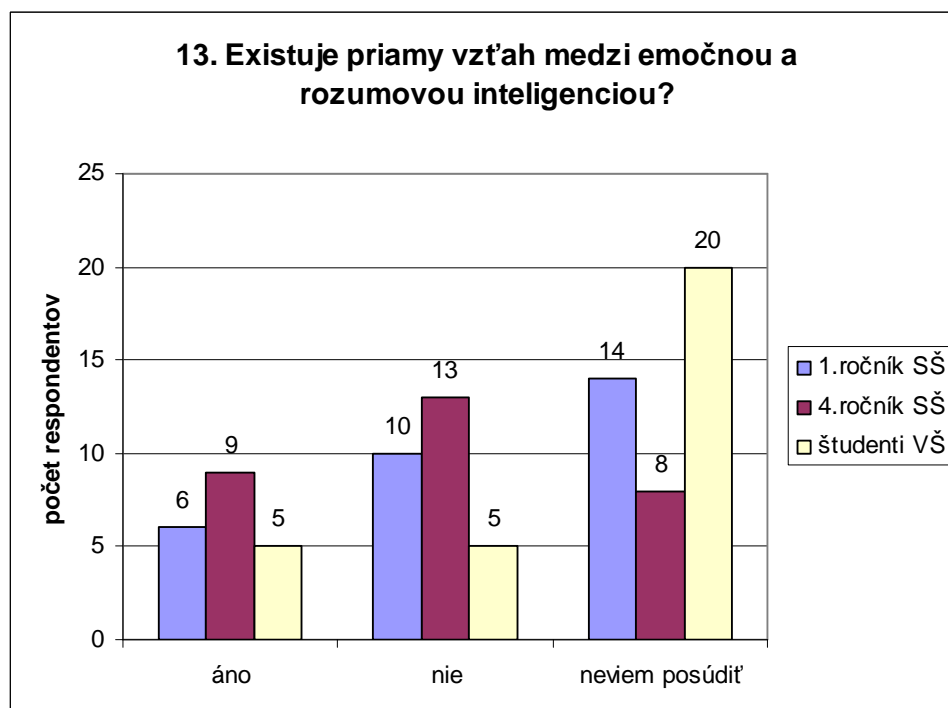
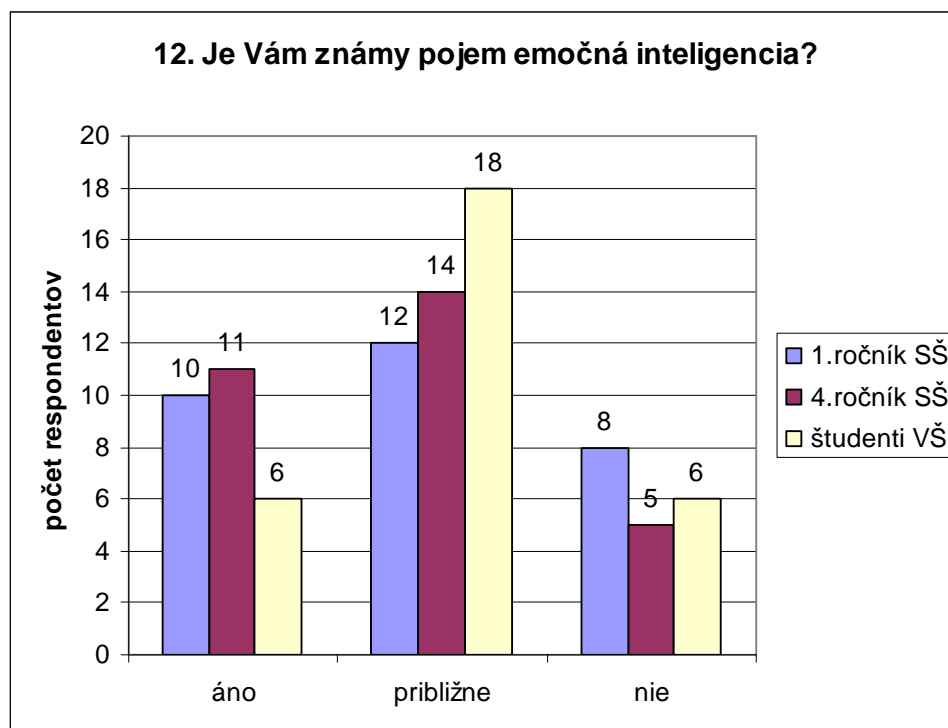
7. Máte schopnosť komunikovať s druhými bez akýchkoľvek problémov?

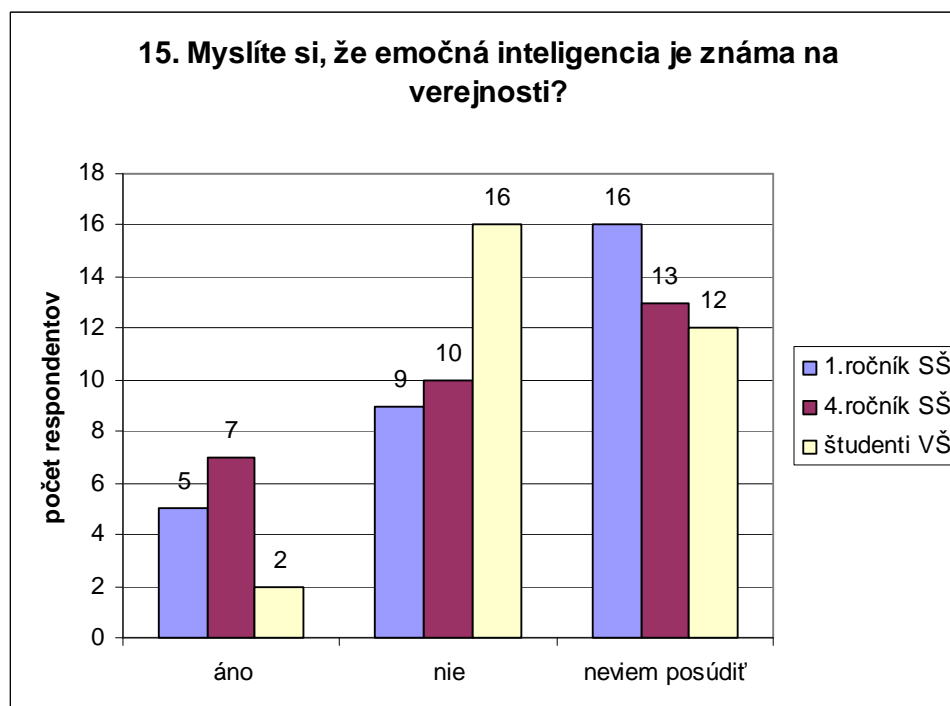
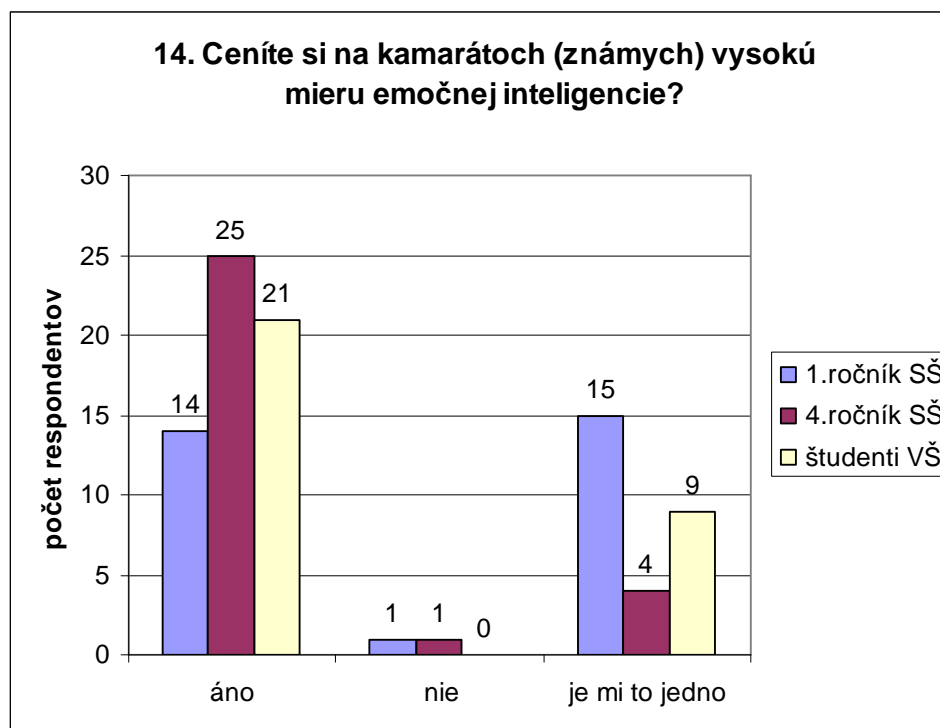


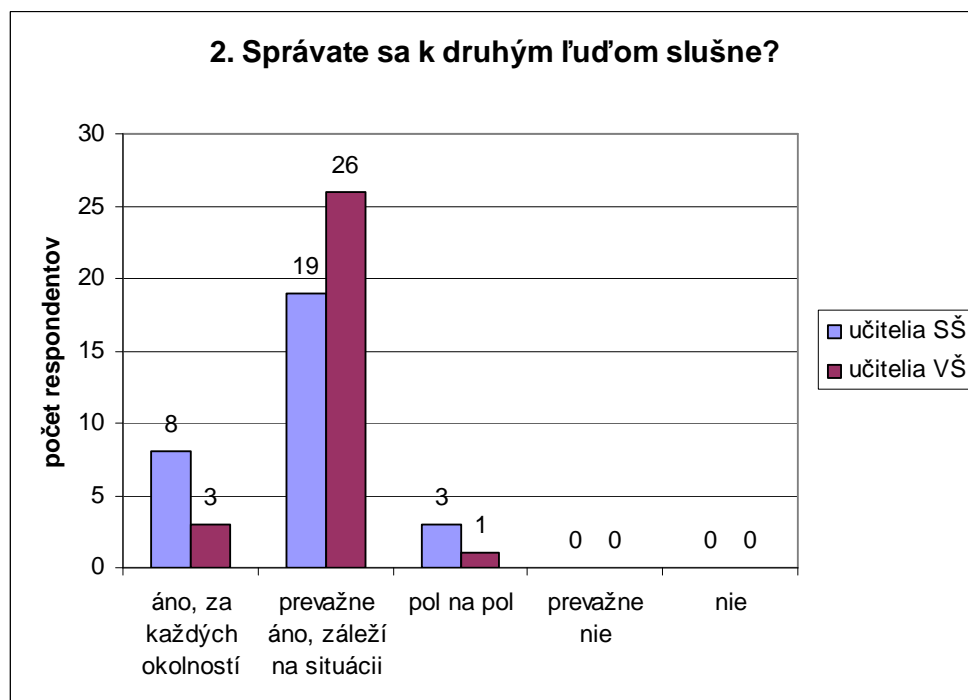
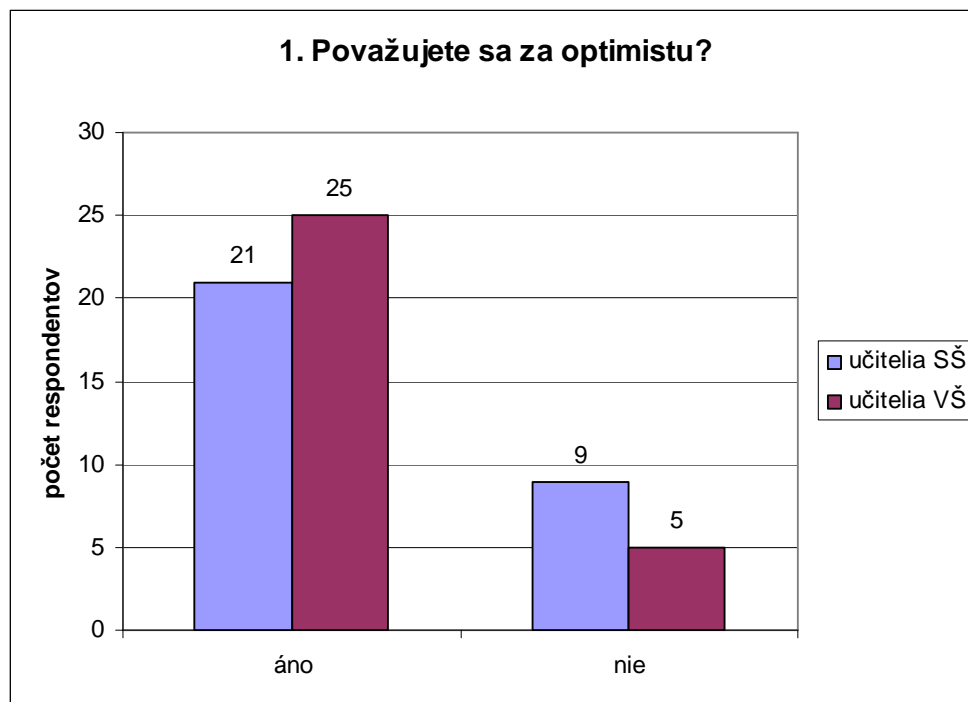
8. Dokážete motivovať ľudí vo svojom okolí?

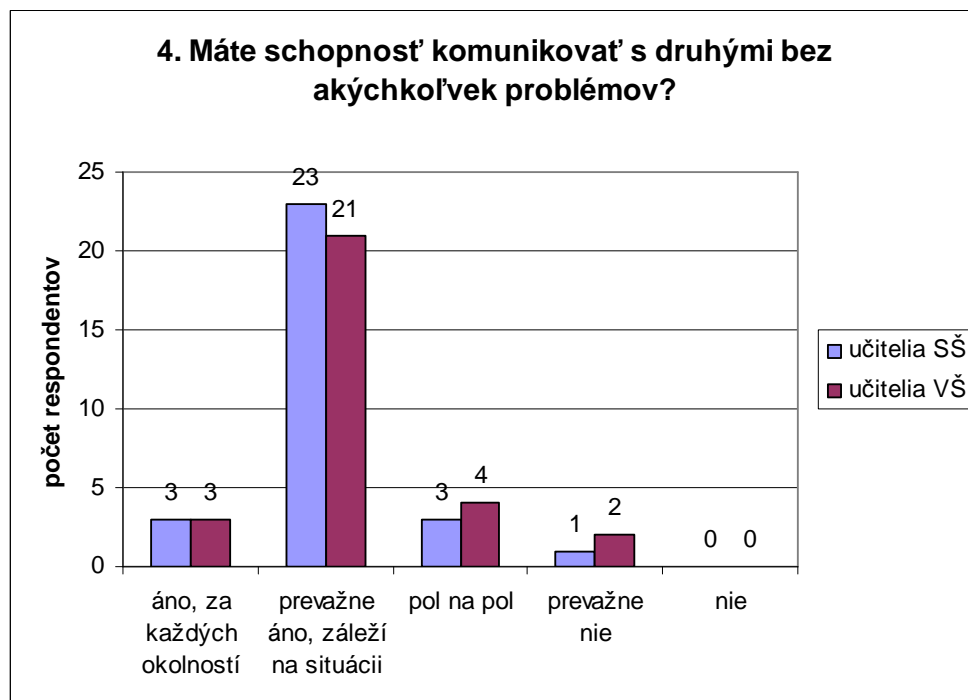
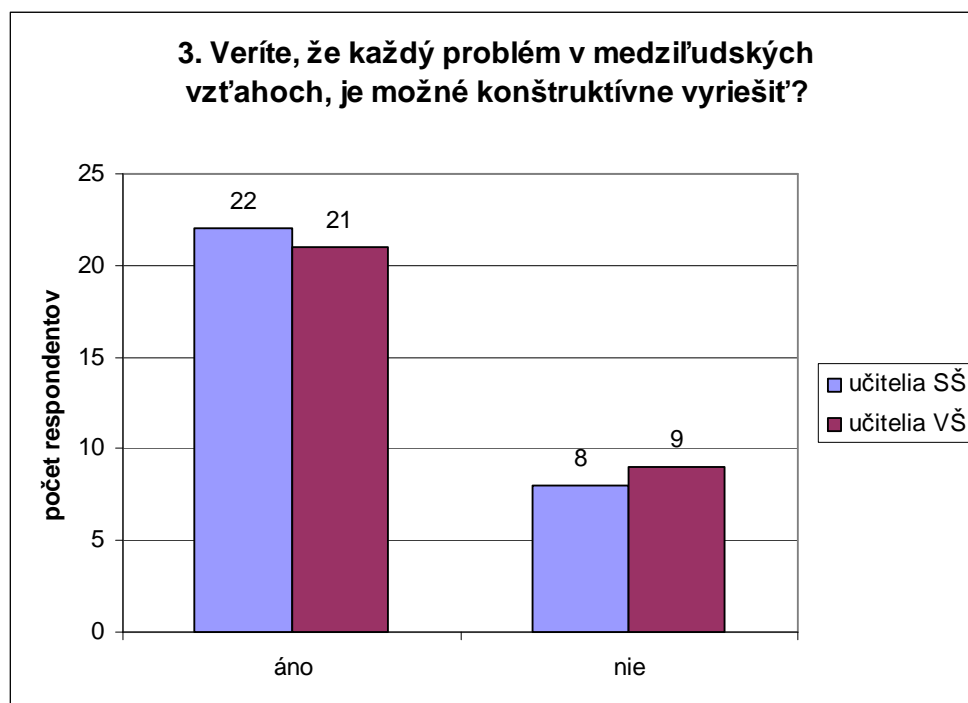


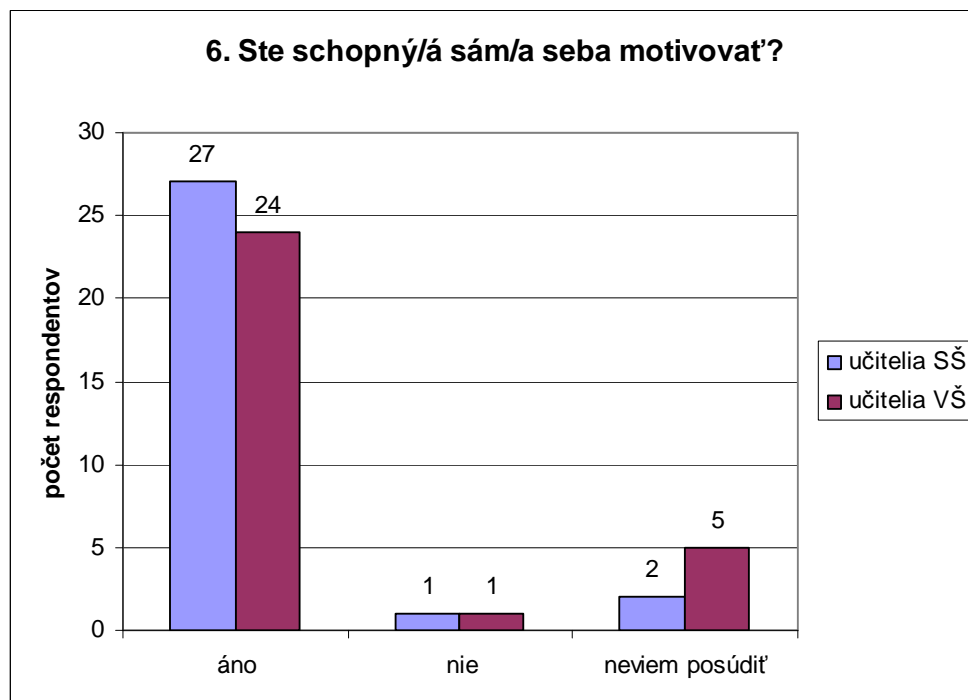
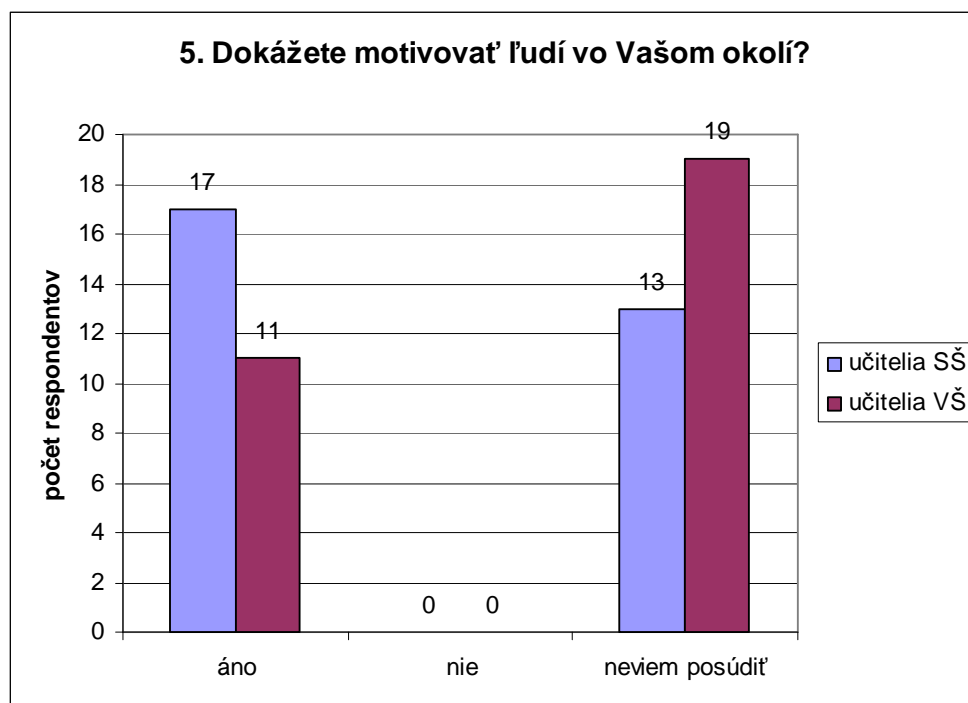




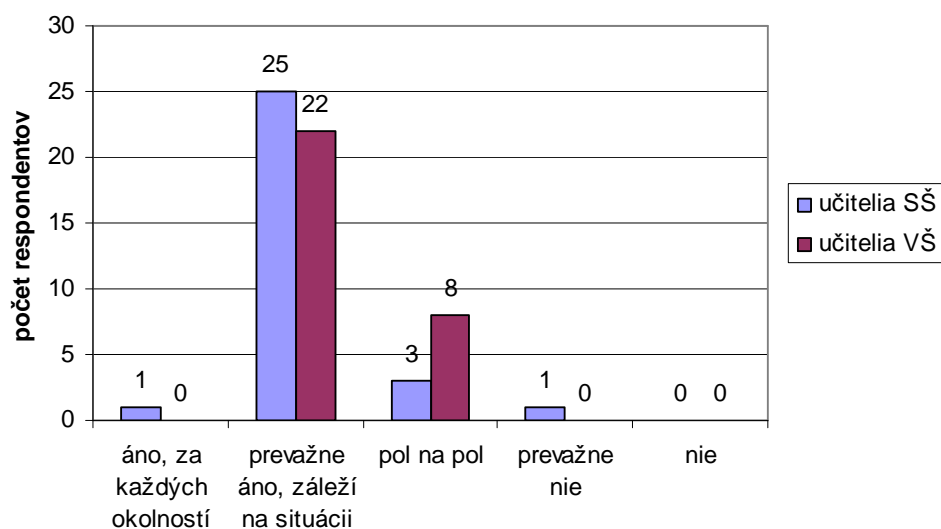








7. Ste schopný/á zvládať svoje emócie, nakladať so svojimi citmi tak, aby zodpovedali situácii?



8. Existuje priamy vzťah medzi emočnou a rozumovou inteligenciou?

